

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



***PROPUESTA DE PROGRAMA DE LECTURA DIRIGIDO A
ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE LA UANL***

PRESENTA

LIC. GRACE YESSELY DE LEÓN HERNÁNDEZ

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN
DOCENCIA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

NOVIEMBRE, 2016

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**



***PROPUESTA DE PROGRAMA DE LECTURA DIRIGIDO A
ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE LA UANL***

**PRESENTA
LIC. GRACE YESSELY DE LEÓN HERNÁNDEZ**

**PRODUCTO INTEGRADOR PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN DOCENCIA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**ASESOR DE TESIS
DRA. MARÍA ELENA URDIALES IBARRA**

MONTERREY, NUEVO LEÓN, MÉXICO

NOVIEMBRE DE 2016

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE PSICOLOGIA

SUBDIRECCION DE POSGRADO

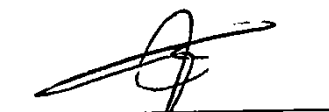
Maestría en Docencia con Orientación en Educación Media Superior

La presente tesis titulada “Propuesta de Programa de lectura dirigido a estudiantes de bachillerato de la UANL” presentada por la Lic. Grace Yessely De León Hernández ha sido aprobada por el comité de tesis.



FIRMA

Dra. María Elena Urdiales Ibarra
Directora de tesis



FIRMA

Dra. Claudia Castro Campos
Revisora de tesis



FIRMA

Dra. Martha Patricia Sánchez Miranda
Revisora de tesis

DEDICATORIA

A mi hijo, Miguel:

Eres mi impulso y mi razón de vida,
Eres quien hace que mis días tengan un sentido especial.

A ti, por motivar mis sueños y todos mis esfuerzos.

Te amo hijo.

AGRADECIMIENTOS

A MIS QUERIDOS PADRES

Sin duda alguna, las personas que me han apoyado incansablemente para iniciar y terminar, no sólo ésta si no todas mis metas, son mis padres, Yesenia Hernández Escalante y Jesús Homero De León Torres. Gracias a ustedes, por ser quienes son, y por mostrarme que en la vida algunas cosas son difíciles pero no imposibles; por ser los abuelitos más amorosos de todo el mundo y por amar a mi hijo y cuidar de él en mis largas ausencias, entre la escuela, mis tareas y mi trabajo. Plasmar mi gratitud en este espacio no compensa mucho, pero es un honor para mí tenerlos y agradecerles, de esta y muchas maneras, siempre su apoyo incondicional.

A MI ASESORA Y REVISORAS DE TESIS

Expreso mi sincero agradecimiento a mi asesora de tesis, la Dra. María Elena Urdiales Ibarra, quien me dirigió en la construcción de todo mi trabajo, pero también en mi formación como persona y como profesional docente, brindándome sus conocimientos y apoyo, y de igual manera a mis Revisoras de tesis, la Dra. Martha Patricia Sánchez Miranda y Dra. Claudia Castro Campos, gracias por sus consejos y el tiempo que dedicaron en este proyecto. ¡Muchas gracias!

CON MUCHO APRECIO, A LA DRA. MARTHA ARMIDA FABELA CÁRDENAS,

Ayer, hoy y siempre, muchas gracias Dra. Fabela, por demostrarme que debo aprender de mis caídas y dar lo mejor de mí la siguiente ocasión, por hacerme creer que podía llegar a más y ser quien yo quisiera si así lo decidía, con responsabilidad; por compartir sus conocimientos y el gusto hacia la investigación desde que tuve la fortuna de ser su alumna en octavo semestre de la facultad, y más que todo, gracias por sus consejos. Fue usted quien guio mis primeros pasos dentro de la investigación, y eso lo recordaré siempre.

RESUMEN

El término de comprensión lectora se define como un proceso cognitivo que se incrementa en la medida en que los lectores van apropiándose de mayores conocimientos y estrategias, facilitando así el entendimiento de los textos con los cuales se interactúa. Su estudio es de la mayor importancia debido a que los jóvenes estudiantes del nivel medio superior poseen bajos conocimientos sobre vocabulario, gramática y, más aún, sobre sus procesos de comprensión de textos. Actualmente se sabe que estos elementos son necesarios, junto con la motivación, para obtener mejores resultados en las pruebas estandarizadas de evaluación de lectura. Pero el problema es que no hay suficientes estudios sobre hábitos lectores en adolescentes que cursan su bachillerato en la UANL o programas que consideren el importante aspecto motivacional. Por lo anterior este proyecto tiene como objetivo el diseño de un llamado “Programa de Ciclos de Lectura” con la intención de aumentar el vocabulario de los alumnos y guiarlos en el entendimiento de los diversos tipos de texto. Se propone un análisis descriptivo sobre éstos hábitos de lectura y la comprensión lectora por medio de dos instrumentos de evaluación, denominados PED (Prueba de Evaluación Diagnóstica) y EIL (Encuesta sobre el interés hacia la lectura). Se trabajará con alumnos de nivel bachillerato de una institución de la UANL.

PALABRAS CLAVE: *Comprensión lectora, hábitos de lectura, motivación, programa de lectura, vocabulario,*

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	3
AGRADECIMIENTOS.....	4
RESUMEN	5
CAPÍTULO I	8
INTRODUCCIÓN	8
ANTECEDENTES	10
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
OBJETIVO GENERAL.....	17
OBJETIVO ESPECÍFICO	17
JUSTIFICACIÓN	17
CAPÍTULO II.....	22
MARCO TEÓRICO.....	22
1 La lectura en el nivel medio superior	22
1.1 ¿Qué es leer?	24
1.1.1 El concepto de lectura y su definición.....	25
1.2 La importancia de la lectura en la UANL.....	26
1.3 El proceso de lectura.....	27
1.4 Medición de la lectura.....	29
1.5 El papel docente frente al fomento de la lectura.....	35
1.6 Los tipos de lectura y su conceptualización.....	37
1.6.1 Lectura mecánica y rápida.....	37
1.6.2 Lectura comprensiva o literal	38
1.6.3 Lectura oral.....	38
1.6.4 Lectura silenciosa o mental	39
1.6.5 Lectura reflexiva o crítica.....	39
1.7 Tipos de texto.....	40
1.7.1 Textos narrativos	40
1.7.2 Textos argumentativos.....	41

1.7.3	Textos expositivos	41
1.7.4	Textos descriptivos	42
1.7.5	Textos literarios	43
2	Habilidades lectoras	44
2.1	¿Qué es la comprensión lectora?	45
2.2	Técnicas para mejorar la comprensión lectora	46
2.3	Lectura y motivación	47
CAPÍTULO III		49
MÉTODO		49
3.1	PARTICIPANTES	49
3.2	INSTRUMENTOS	50
3.3	PROCEDIMIENTOS	52
a)	Aplicación de instrumentos	52
b)	Análisis de los datos	52
c)	Diseño de la propuesta del Programa de Ciclos de Lectura	53
CAPÍTULO IV		54
RESULTADOS		54
a)	Sobre las pruebas aplicadas	54
b)	Propuesta de Programa de Ciclos de Lectura	65
CAPÍTULO V		74
DISCUSIONES Y CONCLUSIÓN		74
CAPÍTULO VI		79
REFERENCIAS		79
ANEXOS		85
	Instrumentos de evaluación	85
	Anexo 1. Prueba de Evaluación de Diagnóstica de Español (PED).....	85
	Anexo 2. Encuesta sobre el Interés hacia la Lectura (EIL)	99
	Anexo 3. Hoja de respuestas de la Prueba de Evaluación Diagnóstica de Español	101

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

La lectura es una actividad muy importante para el ser humano, la cual la realiza a lo largo de toda su vida, por eso es primordial trabajar en desarrollar esta actividad desde que inician su vida en la escuela y, de igual manera, es un instrumento que todo estudiante requiere para su vida diaria. De acuerdo a Yubero y Larrañaga (2015) la lectura resulta una herramienta imprescindible para la formación de cualquier profesional. Los jóvenes universitarios en formación utilizan la lectura y la escritura en sus actividades cotidianas de aprendizaje, en la búsqueda del conocimiento. Es así como la lectura pasa a formar parte esencial del contexto universitario, siendo una parte importante del núcleo de la vida académica, como vía de acceso a la información, y como elemento imprescindible para la adquisición de las competencias.

La importancia de la lectura reside en el hecho de que es a través de ella que las personas reciben conocimientos de manera formal colocándose así en un proceso complejo conocido como educación. Para la lectura se supone que siempre hay atención, concentración, compromiso, reflexión y más elementos para alcanzar mejor desempeño en la escuela. Por esto, un compromiso en la educación media superior referido en el Perfil de egreso del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), es lograr que el alumno se exprese y comunique efectivamente, lo que involucra expresar ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas; aplicar distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto y sus objetivos; identificar las ideas clave en un texto o discurso oral e inferir conclusiones a partir de ellas; y manejar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

El alumno debe sustentar una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva eligiendo las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discriminando relevancia y confiabilidad entre ellas; evaluando argumentos y opiniones; modificando puntos de vista al integrar nuevos conocimientos al acervo con el que cuenta y estructurando argumentos

de manera clara, coherente y sintética (RIEMS, 2008:7) y en todo esto se implica y compromete la lectura. Hoy en día se han creado campañas en la Universidad Autónoma de Nuevo León fomentando la lectura creando talleres, conferencias de libros, visitas guiadas a las diferentes bibliotecas con las que cuenta, cultivando así el gusto por la misma, pero aun con estas actividades, son muy pocos los alumnos que comienzan a motivarse por la lectura.

Es importante resaltar que la lectura se realiza de varias maneras y tiene diferentes objetivos, tanto académicos como recreativos, y es claro que no es lo mismo la lectura por placer que aquella que se realiza por obligación para cumplir con objetivos educativos. De cualquier modo, la lectura, dentro de una civilización, es una diligencia que permite alentar la imaginación, creando nuevos mundos en las mentes, reflexionando sobre ideas, conceptos, además que tiene muchos beneficios como son la mejora de la ortografía y el aumento del vocabulario, así como para conocer sobre otras culturas u otras realidades, entre otros.

ANTECEDENTES

De acuerdo al Programa de Fomento a la Lectura para la Educación Media Superior (2011) de la Secretaría de Educación Pública, la práctica de la lectura está positiva y estrechamente relacionada con el desarrollo de las capacidades de razonamiento y abstracción, sumamente significativas para el éxito académico y laboral. Así pues, en el caso de la Educación Media Superior, la pertinencia del esfuerzo por desarrollar hábitos lectores se fundamenta en una serie de consideraciones mencionadas enseguida.

En primer lugar, según los resultados de mediciones que se han realizado de modo consistente durante los últimos años en evaluaciones estandarizadas como el ENLACE O PISA, los hábitos y las capacidades relacionadas con la lectura de los jóvenes mexicanos de entre 15 y 18 años están muy por debajo de niveles que pudieran considerarse como satisfactorios. Es importante mencionar que sería inaceptable desde cualquier punto de vista resignarse a estos bajos niveles y argumentar que si no se desarrollaron hábitos de lectura en la niñez todo punto biográfico posterior es ya irremediablemente tardío.

En segundo lugar, la adolescencia, etapa de desarrollo humano por la que transita la enorme mayoría de los alumnos del nivel medio superior, es típicamente vivida como la irrupción de una serie de inquietudes e impulsos, cuya elaboración psicológica y social puede ser favorecida por la lectura, ya que, de acuerdo a Casas y Ceñal (2005) durante la adolescencia es cuando las ideas nuevas, el arte y las creencias tienen un mayor impacto en la imaginación de los individuos, además que los jóvenes mencionan que la realidad es que ellos valoran aquellas actividades que les suponen un reto creciente y hacen que se desarrollen sus habilidades. Disfrutan cuando participan en deportes, aficiones, arte, música, etc. y con sus amigos. Esto hace que se aumenten sus habilidades y conocimientos y se sientan a gusto consigo mismos.

En tercer lugar, la pedagogía moderna sitúa en la adolescencia el momento en que se desarrollan ciertas funciones intelectuales superiores, destacando entre ellas la aptitud para el pensamiento abstracto. Es decir, la adolescencia es una etapa oportuna para impulsar a la

mente a desarrollar la capacidad de extraer principios generales a partir de la enunciación de experiencias concretas.

En general, las personas no tienden a leer o definitivamente practican muy poco el hábito de la lectura en su quehacer diario, lo cual se refleja también en las actitudes de los adolescentes hacia la lectura. Hay varias instituciones que se han interesado en la materia del comportamiento lector en México, como lo es el INEGI, el cual, mediante encuestas del Módulo sobre Lectura (MOLEC), en febrero del 2016 realizó una investigación, la cual tiene como objetivo generar información estadística sobre el comportamiento lector de la población de 18 años y más, y con ello se busca conocer las principales características de la práctica de la lectura de la población adulta en el país y se proporcionan datos útiles que contribuyen a enfocar esfuerzos para su fomento. Es importante destacar que entre los resultados se analiza que, la población de 18 años y más alfabetizada no lectora declaran en mayor proporción que no leen “por falta de tiempo” y “por falta de interés”, además que poco más del 70% solamente leyó por haber recibido algún estímulo para la lectura. De igual manera, el promedio de libros leídos por la población de 18 años y más que declaró leer algún material en los últimos doce meses fue de 3.8 por ciento.

También se encuentra la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura (2015), dirigida a personas mayores de 12 años, la cual pretende conocer las prácticas y hábitos de lectura y escritura en México y construir una herramienta para diagnosticar las necesidades y fortalezas de los lectores mexicanos. En esta encuesta se analizó que el 57.3% de los encuestados lectores si leían libros, pero le seguía el 44.9% con la lectura de redes sociales. Luego de conocer este dato, se preguntó de qué forma leía, a lo que el 3.3% respondió que lee libros sólo en digital, el 86.6% sólo impresos, el 10.1% en ambos formatos; el 96% lee periódicos y revistas impresos; y el 15% lee historietas y cómics digitales.

Otra nota destacada es el alto porcentaje que dijo haber tenido estímulo de sus maestros por la lectura, seguido de los padres, quienes son factores determinantes en la actualidad para las nuevas generaciones lectoras. Además, en otros resultados de la Encuesta puede apreciarse que los jóvenes de los rangos, 18-22 y 12-17 años señalaron que el estímulo por la lectura proviene de los padres y maestros. Otras estadísticas sobre lectura provienen de la

OCDE (2010) y la UNESCO, donde la encuesta sobre “Hábitos de lectura” le otorga a México el sitio 107 en una lista de 108 países estudiados.

Por todo esto, se han hecho necesarias las evaluaciones dentro de los centros educativos del país y, en Nuevo León, la UANL no se ha quedado atrás con estas estadísticas, en cuanto a estrategias para evitar este rezago de la lectura en los jóvenes estudiantes. En el caso del nivel bachillerato, se recibe una evaluación externa por parte la Secretaría de Educación Pública denominada Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) con el objetivo de conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales al término de cursar el nivel medio superior y ofrecer información contextualizada para la mejora de los procesos de enseñanza en los centros escolares. Además de esta evaluación, de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública, se aplica otro tipo de prueba llamada ENLACE la cual se aplica en Educación Media Superior para conocer en qué medida los jóvenes son capaces de poner en práctica, ante situaciones del mundo real, las competencias disciplinares básicas de los campos de Comunicación (comprensión lectora) y Matemáticas adquiridas a lo largo de la trayectoria escolar. Un comité académico diseña la prueba precisa para los fines de esta evaluación en el campo disciplinar de Comunicación donde se pretende que el estudiante explore la capacidad para comprender, analizar, interpretar, reflexionar, evaluar y utilizar textos escritos, mediante la identificación de su estructura, sus funciones y sus elementos, con el fin de desarrollar una competencia comunicativa y construir nuevos conocimientos que le permitan intervenir activamente en la sociedad.

De acuerdo a éstas dos pruebas estandarizadas, los resultados que arrojan, y su uso adecuado, son elementos clave para el desarrollo de programas de tutorías focalizadas en alumnos y maestros, y también en el diseño de programas de formación y actualización de maestros, entre otras cosas. Para el nivel medio superior, este tipo de pruebas y sus resultados son cruciales para la mejora educativa en los diferentes planteles, por lo que es importante mencionar los resultados obtenidos.

Con base en el Subprograma de una escuela preparatoria de la Universidad Autónoma de Nuevo León, en la prueba ENLACE, en habilidad lectora, del año 2013 al 2015 se dieron algunos cambios; en el resultado “excelente” se dio un incremento de 2.9% a 11.8 %, se

presentó un decremento en el nivel el “bueno” de elemental” de 39.7% a 28.2% se presentó un decremento de 30.2 % a 24. 5%. En en cuanto al nivel “deficiente” éste se incrementó resultado nada halagador 27% a 35.4%, pues claramente se muestra un retroceso muy marcado.

Cabe destacar que la prueba PLANEA (2015) basa sus resultados en cuatro niveles importantes que es debido definir para la mejor comprensión de los resultados de la institución.

- I. Los alumnos que se encuentran en este nivel de logro demuestran deficiencias en el desarrollo de los conocimientos y habilidades relacionadas con las competencias disciplinares básicas que se esperan de los egresados de la educación media superior. El porcentaje de alumnos que tomaron esta evaluación es de 37,5%.
- II. Los alumnos que se encuentran en este nivel de logro son capaces de identificar, relacionar y ordenar elementos de información, explícitos o implícitos que aparecen a lo largo de distintos tipos de texto. El resultado que arrojó la evaluación en este nivel fue de 22,5%.
- III. Demás de dominar los conocimientos y habilidades del nivel II, los alumnos que se encuentran en este nivel de logro son capaces de relacionar información explícita e implícita en los textos, con conocimientos previos, para elaborar conclusiones simples; seleccionan y distinguen elementos de información que se presentan a lo largo de un escrito, con referencia a un criterio de relación específico. El resultado fue de 27,1%.
- IV. Además de dominar los conocimientos y habilidades de los niveles II y III, los alumnos que se encuentran en este nivel de logro son capaces de reconocer la función de recursos discursivos y elementos estructurales y de contenido. Evalúan el contenido y la estructura en que se organiza un texto, por lo que son capaces de identificar su sentido global, la intención comunicativa del autor y la

secuencia lógica del proceso comunicativo, entre otros. El total de este nivel fue de 12,9%.

En este trabajo, se tiene la tarea de acercar al alumno a descubrir su habilidad lectora como una estrategia para que mejore, primeramente, sus competencias lingüísticas y que conozca más vocabulario, siempre motivándolo a durante su estancia en el nivel bachillerato, dentro de la Universidad Autónoma de Nuevo León, a leer un poco más cada vez.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Varios autores han trabajado con el tema de la lectura y la comprensión lectora en diferentes ámbitos de la educación, así como en alumnos de distintas edades y de varios países, obteniendo importantes resultados para esta línea de investigación tan significativo para el desarrollo de profesionistas, los cuáles serán descritos en los siguientes párrafos. Estos estudios sobre la habilidad lectora en torno a su desarrollo como competencia primordial para la vida darán sustento a mi problema de investigación.

Solé (2012) de la Universidad de Barcelona, España, realizó una investigación que discutía acerca de la construcción de la competencia lectora y sus relaciones con el aprendizaje. Esta autora asume que una concepción amplia y compleja de la lectura tiene mayores posibilidades de lograr una plena alfabetización (social e individual) que una representación más restringida y simple. Solé considera que la lectura como acción es una actividad adquirida en un período específico de la vida aplicable a diversos contextos y situaciones en la misma. Además, argumenta que el uso de la lectura no se acaba nunca, pues siempre es posible profundizar un poco más en esta actividad, por lo que se requieren de forma necesaria proyectos sociales para fomentarla.

De igual manera, Silva (2014) en su trabajo titulado “Estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica” plantea la importancia de desarrollar la comprensión lectora y resalta la necesidad de trabajar las habilidades de comprensión a la par de una decodificación. Esta autora habla sobre una posible estrategia y propone comenzar con la enseñanza temprana de una serie de elementos que están en la base de la comprensión, como el vocabulario, la gramática y las habilidades complejas de lenguaje oral, poniendo énfasis en la competencia

narrativa. Para ella, “un lector competente es aquel que logra realizar este proceso con todas las palabras que se le presentan y de modo cada vez más automático e inconsciente.” (p. 47).

En su estudio, los autores Castro, Mathiesen de Gregori, Mora, Merino y Navarro (2012) analizan las habilidades lingüísticas y el rendimiento académico en escolares talentosos. La muestra analizada fue de 120 jóvenes de la Universidad de Concepción, en Chile, donde encontraron que un nivel de inteligencia alto se relaciona con un rendimiento alto o medianamente alto en las pruebas aplicadas, así como también con las pruebas de matemáticas. Por otra parte, ellos demuestran, gracias a un estudio de regresiones múltiples, la importancia del lenguaje para explicar los resultados en las pruebas de selección universitaria y que las habilidades lingüísticas bien desarrolladas cumplen una función destacada dentro de todas las áreas del desarrollo cognitivo por lo que debieran potenciarse tanto como las matemáticas en la escuela.

La autora taiwanesa Hsueh (2007) trabajó con el tema de la lectura y la motivación hacia la comprensión lectora, donde aplicó instrumentos de evaluación de lectura y cuestionarios sobre motivación y hábitos lectores a 81 estudiantes del Departamento de Lengua y Literatura españolas en la Universidad Providence, Taiwán, investigando la interacción entre la motivación, el uso de estrategias y la comprensión lectora y concluyendo que la motivación ayuda a la comprensión, lo que también es verificado positivamente en su trabajo. Sus resultados arrojaron lo siguiente: los alumnos que han reportado altos niveles en la meta de orientación intrínseca, valoración de la tarea y autoeficacia, tienen un mayor compromiso cognitivo con las tareas. Por esta razón, la comprensión y el aprendizaje se benefician por el interés que les genera participar en las actividades pedagógicas.

También se revisaron investigaciones nacionales, donde destaca la Universidad Nacional Autónoma de México con los autores Flores, Jiménez y García (2015) en su trabajo titulado “Adolescentes pobres lectores: evaluación de procesos cognoscitivos básicos”. Los autores emplearon un muestreo por conveniencia de estudiantes que cursaban primero, segundo, tercero de secundaria o primero de bachillerato de escuelas públicas y privadas de una zona al sur de la ciudad de México y se seleccionó una muestra de 111 estudiantes que fueron ubicados en uno de dos grupos: normolectores (NL) y pobres lectores (PL), dependiendo de

su desempeño en una tarea de comprensión lectora. Ellos encontraron que en conciencia fonológica el grupo de PL es inferior, pero que esta diferencia no es estadísticamente significativa con lo que se puede concluir que las dificultades de comprensión de los PL no están asociadas con la decodificación de palabras. Paradójicamente la ausencia de problemas evidentes al leer puede dar lugar a que los problemas de lectura de los PL pasen desapercibidos en la escuela. En cuanto al procesamiento ortográfico los resultados de los PL son inferiores, lo que sugiere algunas dificultades en el nivel de reconocimiento automático de la palabra que pueden implicar problemas para hacer una lectura fluida y sin esfuerzo, asociada al desconocimiento de vocabulario. Esta situación se relaciona con que algunos leen de forma precisa pero despacio, especialmente aquellos textos con vocabulario novedoso.

Recapitulando un poco sobre las distintas investigaciones acerca de la lectura en distintos ámbitos y países, se ha relacionado la construcción de la lectura con el aprendizaje, sugiriendo algún proyecto o centro social para el fomento de la lectura, además que también se ha aludido que debe exigirse el desarrollo de las habilidades lingüísticas desde una edad temprana, mientras que otros autores relacionan la motivación en las estrategias de comprensión lectora como beneficio del aprendizaje. Sin embargo, no se establece de manera más dirigida algún programa para los estudiantes de cualquier nivel, que considere aspectos que ya han sido revisados en estas investigaciones, como la motivación, las herramientas o estrategias necesarias, aspectos de las habilidades lectoras que puedan redituar en un incremento en su gusto hacia la lectura.

En este punto es preciso rescatar que la mayoría de las investigaciones concluye en que se debe acelerar el proceso de comprensión lectora en los estudiantes tanto del nivel básico y medio superior para obtener las vastas ventajas de esta competencia lingüística, el cual es un problema que se ha venido agrandando en las diversas instituciones educativas y en los diferentes grados escolares, como es el caso de nuestra Universidad Autónoma de Nuevo León en sus planteles educativos del nivel medio superior, donde se han evaluado a los estudiantes y han obtenido niveles bajos en las pruebas estandarizadas de competencias comunicativas y lectoras. Debido a esto, el actual proyecto pretende responder y aportar información en relación a la siguiente pregunta de investigación: ¿Se podrá diseñar un

programa de ciclos de lectura que sistematicé todos estos aspectos y que motive a los alumnos del nivel bachillerato hacia el gusto por la lectura con el objetivo de transformarlos en lectores para que, de esta forma, aumente su comprensión de textos y su vocabulario? Esta pregunta tiene como fin el diseño del mencionado Programa de Ciclos de Lectura con las metas definidas anteriormente.

OBJETIVO GENERAL

Diseñar un Programa de lectura para alumnos del nivel bachillerato que motiven a los estudiantes en el gusto por la lectura con el objetivo de transformarlos en lectores autónomos e incrementar su habilidad de comprensión de textos y ampliar su vocabulario.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- a) Identificar la muestra de estudiantes a la que se dirigirá el Programa de Lectura.
- b) Elaborar los objetivos del Programa de Lectura de acuerdo al perfil del estudiante con relación a la habilidad y hábitos lectores.
- c) Estructurar las estrategias didácticas, de enseñanza- aprendizaje, realizar la calendarización y administración de recursos que se utilizan para el desarrollo de la competencia de comprensión lectora.

JUSTIFICACIÓN

El presente proyecto dará oportunidades a los jóvenes del nivel medio superior para acercarse a la lectura creando ambientes que motiven a los alumnos a experimentar un mundo de letras que en la vida real no es un hábito aburrido, sino una innumerable fuente de conocimientos que deberán tomar como ventajas que beneficiarán e impactarán en diversas esferas de sus vidas.

Esfera cívica y cultural. De acuerdo a Valdés (2013) la actual sociedad del conocimiento y la información requiere ciudadanos críticos y capaces de crear nuevos conocimientos y esto sólo es posible si los individuos adquieren la competencia lectora que dan las prácticas de la lectura y la escritura, siendo ésta un requisito cada vez más esencial para alcanzar el

éxito en las sociedades actuales, por lo que las instituciones educativas deben preparar al alumno para que continúe aprendiendo a lo largo de su vida. De acuerdo al mismo autor, un gobierno debería interesarse más en inculcarle a sus ciudadanos la lectura, ya que es ésta la cual representará uno de los aprendizajes más importantes para sus vidas y a largo plazo configurará su aspecto cívico y cultural como ciudadano.

Esfera académica. Dentro de esta esfera, se espera que el alumno encuentre la mayoría de las ventajas o beneficios en este espacio, sin menospreciar los demás ámbitos de la vida del estudiante. Por ejemplo, asistir a bibliotecas escolares debería estimular más el gusto por la lectura. De acuerdo a Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2014) la lectura dentro del salón de clases, y en debates con los demás compañeros del grupo, además de la escucha activa de cada alumno, apoyaría a conectar cada párrafo de la lectura que se realice en la escuela con algún espacio de su vida diaria, favoreciendo totalmente una lectura crítica que contribuya a mejorar el nivel de comprensión lectora del estudiante. Estos serían algunas ventajas de la lectura dentro del ámbito escolar, agregando que al comprender un texto utilizando estrategias de metacognición o autorregulación luego de una lectura, ayuda al estudiante a entender no solamente su materia de Español o Comunicación sino que también le ayuda a obtener mejores resultados en sus demás asignaturas.

Esfera profesional y laboral. Actualmente se están preparando alumnos para las próximas generaciones y para su vida laboral, por lo que es atinado mencionar algunos de los beneficios para la vida laboral y profesional del estudiante, los cuales son los siguientes:

- Los libros ofrecen la posibilidad de relajarse, lo que automáticamente reduce la ansiedad y más en un espacio de trabajo.
- Un hábito de lectura constante aleja de los vicios y la inactividad.
- Ayuda con la elocuencia y la claridad de discurso e ideas
- Por medio de la lectura conocerá diferentes opciones que abren la mente y estimulan a que conserve las ideas en las que piensa dentro del trabajo.
- La lectura va de la mano con la escritura, o sea que por medio de los libros se aprende a estructurar las oraciones para facilitar su comprensión así como aumentar el vocabulario y mejorar la ortografía.

Goleman (1998) analizó una encuesta entre empresarios, la cual evidencio que más de la mitad de los empleados carecían de motivación para aprender y salir adelante en sus empleos. El autor cita que cuatro de cada diez empleados son incapaces de trabajar en equipo y sólo el 19% de los que se esfuerzan por alcanzar el nivel requerido para el trabajo demuestran tener suficiente autodisciplina en sus hábitos laborales. Cada vez es mayor el número de empresarios que se quejan de la falta de aptitudes sociales de los nuevos trabajadores. Este autor menciona que en esos mismos resultados los empresarios demandaban más competencias sociales de los empleados, pero además, estos mismos empresarios enumeraban ciertas características o aptitudes de sus trabajadores, algunas que cito en este proyecto son las siguientes:

- Capacidad de escuchar y de comunicarse verbalmente
- Adaptabilidad y capacidad de dar una respuesta creativa ante los contratiempos y los obstáculos
- Capacidad de controlarse a sí mismo, confianza, motivación para trabajar en la consecución de determinados objetivos, sensación de querer abrirse un camino y sentirse orgulloso de los logros conseguidos
- Eficacia grupal e interpersonal, cooperación, capacidad de trabajar en equipo y habilidad para negociar las disputas

Así pues, sólo uno de los siete rasgos más valorados por los empresarios tenía un carácter académico, la competencia matemática y las habilidades de lectura y escritura. Otro estudio acerca de lo que las sociedades buscan en los nuevos empresarios arroja también una lista muy parecida. En este último caso, las tres capacidades más valoradas son la iniciativa, la capacidad de comunicación y las habilidades interpersonales.

Esfera social. Según Díaz (2009) la lectura mejora las relaciones humanas, enriqueciendo los contactos personales, ya que una persona se relaciona con mayor facilidad cuando tiene elementos más que suficientes para expresar lo que siente, además que la lectura potencia el autoestima, hace a la persona más segura en sus argumentaciones y da herramientas para un buen discurso, o simplemente, para disfrutar una conversación con alguien más. El mismo

autor cita que la lectura “amplía los horizontes del individuo permitiéndole ponerse en contacto con lugares, gentes, costumbres lejanas a él en el tiempo y en el espacio [...] a más lectura mayor conocimiento” (p.6-7).

Esfera personal. De acuerdo a Gutiérrez (2013), la lectura se constituye hoy mejor que nunca, en la llave de acceso a la sociedad del conocimiento. Con esto quiero referir que, mediante la lectura, se puede conocer, comprender o analizar, además de construir y reconstruir sobre los conocimientos de la humanidad, ya que la lectura juega un papel importante en el desarrollo cognoscitivo de las personas. Según este autor, algunos beneficios de la lectura giran en torno a funciones intelectuales desarrollando y fortaleciendo sus capacidades semánticas, de expresión, comunicación, afectivas, de comprensión, de síntesis, de recreación y de sensibilización. “Por ello, la lectura empieza a ser reconocida en la actualidad por todas las naciones del mundo, como una capacidad imprescindible y estratégica del desarrollo de todos los ciudadanos para comprender y emplear la información impresa y escrita, para acceder, construir y reconstruir el conocimiento, impulsar su potencial personal y participar activamente en la sociedad” (p.94). Además de esto, y con base en la Sociedad Española de Neurología (SEN), la lectura estimula la actividad cerebral, fortalece las conexiones neuronales y aumenta la reserva cognitiva del cerebro, un factor que protege de enfermedades neurodegenerativas. El cerebro así realiza mejor sus funciones, incrementa la rapidez de respuesta, estimula el proceso de pensamiento, la ordenación e interrelación de ideas y conceptos, la memoria y la imaginación. También facilita la interacción y las relaciones sociales ya que facilita el desarrollo de temas de conversación. El Doctor García Ribas de la SEN citado por Europa Press (2013) asegura que llevar a cabo actividades preventivas, como por ejemplo, fomentar la lectura, puesto que se ha comprobado que leer retarda y previene la pérdida de la memoria, permitiría retasar la aparición de éstas enfermedades, y por lo tanto, reducir el número de casos.

De acuerdo a estos beneficios que trae consigo éste importante hábito, Fajardo, Hernández y González (2012) señalan que la lectura, en el campo educativo, se considera como una herramienta para acceder al conocimiento, la cultura y el aprendizaje. Pero, él mismo comenta que “lamentablemente la experiencia educativa señala bajos desempeños en la

comprensión de textos en estudiantes de educación superior, con consecuentes bajos rendimientos, bajos puntajes en pruebas que requieren de la lectura de textos y deserción del sistema educativo” (p.26).

Por tanto, el objetivo principal de este trabajo es desarrollar y mejorar los hábitos de lectura de los alumnos del nivel bachillerato, ofreciendo a los jóvenes a incrementar sus competencias lectoras, aumentar su capacidad de aprendizaje, y por lo tanto, su desempeño académico, además de promover e incentivar la lectura activa en su vida diaria.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

La lectura se ha descubierto, en la actualidad, como un tópico muy importante dentro de todas las instituciones educativas en México y alrededor del mundo, y se han establecido evaluaciones que comprenden y califican las habilidades lectoras de los alumnos, desde el nivel básico hasta el nivel medio superior. Por lo tanto, es debido concretar este tema dentro de este capítulo. En el primer título figura el tema de la lectura en el nivel medio superior, el cual conlleva a subtemas como la conceptualización de la lectura y sus definiciones por varios autores, así como las evaluaciones que se han venido realizando en México sobre las habilidades de comunicación y comprensión de lectura. En el segundo título hay temas como la lectura y la motivación, que es una razón vital de este proyecto, y la definición de habilidades lectoras, así mismo algunas técnicas o estrategias para mejorar en la lectura.

1 La lectura en el nivel medio superior

Uno de los problemas que ha estado presente en la educación superior en México es el relacionado con los bajos niveles de comprensión de lectura de los contenidos de las disciplinas que cursan los estudiantes. El problema de incomprensión de textos representa un obstáculo para el aprendizaje del contenido de las disciplinas propias de su formación.

Hoy en día se habla de la necesidad de que las nuevas generaciones aprendan a desarrollar habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitan concretar aprendizajes. Entre las básicas se encuentra la comprensión lectora, tomándose como: el entendimiento de textos leídos por una persona permitiéndole la reflexión, pudiendo indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo.

Según Carlino (2005, citado en Paba y González, 2014) dentro del ámbito educativo, la herramienta más importante para lograr un aprendizaje significativo y tener acceso a más conocimiento, es la lectura. Pero este mencionado autor señala que, en pruebas que

contienen actividades que tienen que ver con comprensión de textos diversos, los alumnos en un nivel superior o medio superior tienen muy bajo desempeño, además de bajo rendimiento escolar, llegando en algunos casos al abandono escolar. En la actualidad es evidente en las instituciones educativas la deficiencia en lectura que presenta un gran número de estudiantes en los diversos niveles de formación. “En educación secundaria, por ejemplo, no alcanzan un nivel de comprensión que les permita, entre otras cosas, analizar la estructura del texto, lograr una interpretación global del mismo, realizar inferencias justificadas de información no provista, asumir posición argumentada frente al contenido o establecer relaciones entre el texto y otros textos o con situaciones de la realidad” (p. 81)

Para la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (Rodríguez, 1999) la educación superior enfrenta dos responsabilidades en relación con las necesidades de los estudiantes:

- a) mejorar continuamente la calidad de la formación en los aspectos cognitivos e instrumentales (conocimientos, destrezas y habilidades); y
- b) ofrecer espacios que favorezcan el desarrollo de su autonomía.

Para el logro de estos propósitos, las Instituciones de Educación Superior (IES) deben implementar modelos curriculares que redimensionen el proceso de enseñanza-aprendizaje que incluyan más estrategias que tengan diversos objetivos, como por ejemplo que:

- a) se apoyen en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC);
- b) generen ambientes de aprendizaje más estimulantes entre estudiantes y profesores;
- c) promuevan el desarrollo de competencias y habilidades intelectuales y mejoren, de esta manera, los procesos de comprensión lectora que son fundamentales para el desarrollo cognitivo.

Según Benites, Barajas y Hernández (2014:72) “Dichas estrategias se justifican en razón de la falta de comprensión de lectura que, como es conocido, se está convirtiendo en un problema del sector educativo –público y privado– ya que afecta a gran cantidad de estudiantes. Las deficiencias en este terreno impiden a los estudiantes enfrentar las

demandas del discurso académico y del ritmo de trabajo [...] la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) ha prestado especial atención a este aspecto en los estudios realizados durante el 2006 y 2009 por el Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA) a estudiantes de 15 años de educación secundaria y media superior.”

Por estas razones, hay ciertas pruebas estandarizadas sobre comunicación para alumnos específicamente del nivel medio superior, para de esta manera, alcanzar rangos más altos en los resultados de las evaluaciones. Según Yubero y Larrañaga (2015), es importante acompañar a los estudiantes en la comprensión de textos académicos, además de textos científicos, para que de esta manera tengan oportunidad cada uno de los adolescentes a entrar al mundo de la alfabetización académica de cada una de las asignaturas que llevan durante su estadía en el nivel de bachillerato.

El desarrollo de la lectura en el ámbito universitario se ha vuelto una tarea importante, mucho más que en otros tiempos. La creciente y diversa complejidad de este acto cotidiano que es leer, nos obliga a todos a asumir nuestro compromiso con los más jóvenes, con el fin de favorecer el desarrollo de una sociedad más crítica y comprometida, capacitada para comprender y ejercer nuestros derechos y nuestros deberes. Según las mismas autoras, por este motivo es necesario que todas las instituciones educativas no dejen de lado la promoción y fomento de la lectura, y no se debe olvidar que deben formarse adolescentes lectores que sean competentes y críticos, capaces de acceder por decisión personal a los libros u otros textos, preparados siempre para desarrollarse de manera, no solamente intelectual, sino personal, social y profesional, entre otras.

1.1 ¿Qué es leer?

Es importante conocer primeramente la definición del término “leer”. Según la literatura especializada en literacidad (literacy) inicial concibe hoy la lectura como “un proceso multidimensional, de modo que leer implica desarrollar distintos conocimientos y habilidades” (Medina, Valdivia y San Martín, 2014:2)

Pero realmente, leer como acción es más que una simple definición o proceso. Es mejor dicho, un proceso mental que puede ser capaz de decodificar, relacionar, profundizar, inferir o deducir, interpretar y comprender otros mensajes, cualquiera que sea su procedencia.

1.1.1 El concepto de lectura y su definición

Es importante, además de conocer la definición de leer, aprender un poco más sobre la lectura, por esta razón, este tema se revisará en este apartado. Apreciar la lectura desde sus inicios y conceptualización es muy significativo. De acuerdo a Madero y Gómez (2013), la lectura es una herramienta básica para el aprendizaje significativo dentro de la escuela, por lo que tiene mucha importancia para las instituciones educativas enseñar desde edades tempranas a los estudiantes a leer bien.

Esta misma complejidad la revisa Poblete (2016), quien menciona que la literatura, en general, no es simple, y que no solamente dirige sus objetivos a mensajes que lleguen a personas de forma pacificadora, en cambio, este autor ve la literatura como un método social e institucional a través del cual se despliegan textos de todo tipo que coadyuvan o auxilian existencia social de los seres humanos.

Monroy y Gómez (2009:38) conciben, en su teoría, a la lectura como “un conjunto de habilidades o una mera transferencia de información.” Esta teoría supone tres niveles en la lectura:

- a. Conocimiento de las palabras,
- b. Comprensión y
- c. Extracción del significado que el texto ofrece.

A su vez, consideran que la lectura tiene diferentes subniveles como por ejemplo, la habilidad de comprensión lectora, la posibilidad de hacer inferencias o deducciones a partir de lo que se comprendió en algún texto, básicamente comprendiendo lo implícito entre las líneas, y además de esto la habilidad para destacar del texto las ideas principales, las ideas secundarias, la calidad del texto y el propósito principal del autor.

De acuerdo a Valdés (2013), dentro de la prueba PISA (Programme for International Student Assessment), define la comprensión lectora como la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del que lee, desarrollar sus conocimientos, posibilidades y participar en la sociedad.

Claro está que luego de revisar lo que es la lectura, hay ciertas diferencias entre ser un lector y, probablemente, solamente ser un falso lector, como se ha revisado en la investigación realizada por Flores, Jiménez y García (2015), en la Universidad Autónoma de México. Es claro que, quien es lector, es quien practica la lectura como una práctica común, rutinaria, habitual y, además, cultural, de textos escritos de cualquier índole, siendo estos un mecanismo social y político. En esta misma línea, se considera entonces la lectura y al libro como bienes simbólicos de una cultura o nación, que transmiten las instituciones más importantes de la sociedad, los cuales son la escuela y la familia. “La escuela lo sabe y por ello alienta su práctica particularmente durante la secundaria, nivel en donde por cierto, se alcanza el índice más alto de lectores.” (Briceño, 2015:252)

1.2 La importancia de la lectura en la UANL

En la formación universitaria los alumnos se enfrentan a disciplinas que les plantean retos, con textos escritos especializados, que les obligan a variar los procedimientos para leerlos y entenderlos y que, en ocasiones, les exigen habilidades lectoescritoras, las cuales aún desconocen o no las aprendieron correctamente. Es necesario que los alumnos se acerquen a los textos de sus disciplinas y que profundicen en la bibliografía, siendo habitual esperar que los alumnos lean y entiendan los textos que se les facilitan para cada asignatura, sin ocuparse de enseñarles cómo hacerlo. Por todo esto, según Cassany (2006, citado en Yubero y Larrañaga, 2015), es necesario acompañar a los estudiantes en sus lecturas, definiendo al inicio el vocabulario más complicado del texto, y los diferentes discursos del mismo, enseñándoles también a deducir, hacer inferencias, y captar la intención del texto. No se puede hablar de lectura sin comprensión y ambas forman parte irrenunciable de los procesos de aprendizaje. “Por todo ello los estudiantes universitarios deben ser lectores con capacidad para leer entre líneas, comprender y captar lo que hay detrás de cada texto” (p.719).

Un estudio realizado por Fajardo, Hernández y González (2012) confirma que el reconocimiento de palabras influye en los niveles de comprensión lectora, en los jóvenes universitarios. A mayor número de errores en el reconocimiento de palabras y pseudopalabras, mayores desaciertos en la comprensión lectora. En ocasiones desconocen otros procesos básicos que pueden tener influencia en los niveles de comprensión lectora, como aspectos relacionados con el texto, el contexto y los conocimientos previos; éstos resultados refuerzan la idea que los procesos lectores tanto básicos como complejos deben continuar reforzándose en su estudio y práctica en la educación superior y media superior. Por lo que la Universidad Autónoma de Nuevo León se encuentra al tanto de las pruebas estandarizadas y sus resultados primeramente este nivel.

Es necesario establecer que dentro del Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Media Superior 2013-2020, la Universidad Autónoma de Nuevo León ha buscado implementar estrategias en sus subprogramas institucionales prioritarios, incluidos en su gestión responsable de la formación, buscando fortalecer las actividades curriculares y extracurriculares que contribuyan a incrementar permanentemente las capacidades de comunicación oral y escrita, comprensión lectora y habilidad matemática de los estudiantes del sistema.

1.3 El proceso de lectura

La lectura ha sido revisada y analizada por varios investigadores y el proceso de la lectura dentro del cerebro y como actividad intelectual ha sido un foco de atención, relacionándolo con factores sociales e impactando en muchas áreas de la vida de un individuo. Es debido demostrar que primeramente la comprensión de textos es un proceso activo del cerebro que inicia en la memoria a corto plazo. Como lo mencionan Elosúa, García, Vila y Gómez-Veiga (2010), hay muchos investigadores en el área de la lectura y la comprensión de textos han analizado el rol de la memoria a corto plazo, concluyendo que está involucrada con el proceso activo de la toma de información, y han rescatado que muchos estudios demuestran la importancia de esta memoria por su ayuda en la decodificación y comprensión de lecturas. De hecho, ellos comentan que la comprensión requiere primordialmente, el

conocimiento sobre el vocabulario utilizado, y la estructura de las oraciones dentro del texto. Además, esta memoria consiste en varios niveles:

- a) La palabra, como nivel inicial (la retención y revocación del significado de la palabra)
- b) La oración como segundo nivel (el cual emerge de las señas sintácticas y semánticas; y,
- c) El texto, como último nivel (sintetizando cada concepto y oración, con sus preposiciones y realizándolo dentro de una idea coherente y concreta)

Ramos (2006:201-204) por su parte, menciona el proceso de la lectura de la siguiente forma:

- a) La elaboración de inferencias es parte integral del proceso de comprensión. Las inferencias se pueden definir como procesos constructivos para tratar la información proveniente del texto escrito y de la información almacenada en la memoria de manera permanente o transitoria. También se pueden definir como cualquier segmento de información que no está explícitamente señalada en el texto. Las inferencias involucradas en la comprensión de textos escritos corresponden a un tipo especial de inferencias denominadas inferencias pragmáticas. Este tipo de inferencias se elaboran rápida y espontáneamente durante el proceso de comprensión, se basan en el conocimiento compartido de los sujetos de una misma cultura y tienen un carácter probabilístico.
- b) Conocimiento previo. El conocimiento previo es uno de los factores importantes para la comprensión de textos escritos. El conocimiento previo proporciona parte del contexto en que se interpretan los discursos y restringe la construcción de los diversos niveles de representación del texto. Los lectores que poseen conocimiento previo de tipo genérico serían capaces de construir solo el texto base, mientras que los lectores que poseen conocimiento previo específico sobre el contenido del texto serían capaces de construir el modelo de situación, aunque el texto presente una redacción insuficiente.

- c) **Propósitos de lectura.** Los propósitos u objetivos que los lectores tienen para las tareas de lectura también determinan el tipo de representación mental que construyen. Estos activan el tipo de conocimiento y el tipo de estrategias requeridas para una comprensión determinada. Los lectores que tienen objetivos diferentes van a extraer distinta información aunque el contenido del texto permanezca invariable. Del mismo modo, si un lector lee el mismo texto para propósitos diferentes, tendrá diferentes representaciones según cada uno de los propósitos que ha tenido. Es necesario destacar que también influyen en la comprensión los propósitos establecidos por otros, en términos de las instrucciones dadas para una tarea de lectura.
- d) **Estructuras textuales.** El conocimiento de las estructuras textuales es el conocimiento que poseen los lectores sobre el modo de organización de los contenidos expresados en un texto. Cuando los lectores se enfrentan a un texto escrito usan este conocimiento para analizar e interpretar la información que extraen.

1.4 Medición de la lectura

Este tema es primordial ya que la medición de la lectura es un trabajo recurrente de todas las instituciones públicas y privadas para la verificación de conocimientos aplicados en diversos textos. Los estudiantes al enfrentarse a diversos textos pueden obtener información de diferentes elementos, desde lo más específico hasta lo más general. Como lo cita Llamazares, Ríos y Buisán (2013) “cuando el lector se enfrenta a un texto obtiene información de diferentes elementos (letras, palabras, gráficas), de nivel bajo, que se propaga hacia niveles más elevados (significado de las palabras, sentido de las frases, captación del sentido general del texto y /o del escenario que se plantea en el texto). Simultáneamente, se da un proceso descendente de verificación de las expectativas creadas acerca del significado del texto, utilizando indicadores de tipo léxico, sintáctico, grafo-fónico. Así, el lector pone en juego, a la vez, sus conocimientos del mundo y del texto para comprender el significado, situándonos en una concepción interactiva del proceso de lectura” (p.310)

Sin embargo, Paba y González (2014) concluyen que se rechaza la relación entre la actividad metacognitiva y la comprensión lectora al descubrir que, por ejemplo, los estudiantes pueden responder ante una prueba que les implique búsqueda de información y no tener conciencia de la misma; o pueden reflexionar sobre los contenidos de un texto pero cuentan con poco control sobre la información reflexionada; o presentar un alto grado en la interpretación de la lectura y no obstante mostrar poca habilidad para integrar la información y elaborar o autoconstruir otra nueva. Esta situación coincide con los reportes de Herrera (2009, citado en Paba y González, 2014) en estudios con universidades públicas y privadas en México, en los que se descubrió que parece no existir relación directa ni influyente entre la lectura y la actividad metacognitiva del estudiante.

Según Cadime, Ribeiro, Viana, Santos, Prieto y Maia (2013) ciertas tareas requieren solamente la detección y transcripción de información explícita en un texto, mientras otras tareas demandan el uso de dos importantes espacios: la información del texto y el conocimiento previo del lector hacia esa lectura. Los mismos autores opinan, referente a esto, que ciertas taxonomías sobre la comprensión lectora han sido formuladas como un intento de categorizar las diferentes tareas que demanda la comprensión lectora. Esencialmente, todas estas taxonomías tienen ciertas similitudes con las demás y los mencionados autores logran sintetizarlas y jerarquizarlas en cuatro dominios definidos de la siguiente forma:

- La comprensión literal (literal comprehension, LC),
- La comprensión inferencial (inferential comprehension, IC),
- Reorganización (reorganization, R), y
- Comprensión crítica (critical comprehension, CC).

En este espacio es preciso indicar que la comprensión literal, de acuerdo al autor, implica el reconocimiento de la información explícitamente indicada en la selección de la lectura. Luego, la comprensión inferencial surge cuando el conocimiento previo del lector se activa, y supone el contenido del texto mediante expectativas o suposiciones basadas en ciertas pistas al hacer la lectura. La reorganización implica una nueva forma de organizar la información, mediante síntesis u otro tipo de estrategias para la comprensión lectora, y al

finalizar, la comprensión crítica incluye juicios subjetivos relacionados con las definiciones del autor, e interpretaciones personales. (Cadime, et.al. 2013)

Así, en relación a la activación y uso de los conocimientos previos del lector, Solé (1998) destaca como esencial que el docente analice los conocimientos previos de los alumnos; otros autores señalan la importancia de activar y aportar a la lectura los conocimientos básicos pertinentes para el contenido de que se trate; hay quienes consideran necesario relacionar la nueva información con la anterior e interpretar las ayudas textuales para relacionar ideas; mientras que algunos refieren que hay que relacionar la información leída con conocimientos exteriores al texto. En cuanto al uso de otras estrategias, concretamente en el establecimiento de inferencias, estos autores destacan: la formulación de preguntas de diferente naturaleza; la elaboración de inferencias de diverso tipo; el uso de inferencias de conexión textual y extratextual; y la realización de inferencias movilizandoinformaciones textuales, explícitas o implícitas o conocimientos externos al texto (Llamazares, Ríos y Buisán, 2013:310-312)

Debido a todo esto, surgen diversas evaluaciones que se requieren realizarse a los estudiantes, que durante los ciclos escolares han revisado temas sobre gramática, fonética, tipos de texto, entre otros, y deben ser analizadas por parte de las instituciones educativas. Tal es el caso de México. En este país, se aplica el examen PISA el cual mide a partir de sus estándares, la capacidad lectora no sólo en el ámbito académico, sino en situaciones varias, evaluando si los examinados están preparados para entrar a formar parte de la población activa y participar como miembros de sus respectivas comunidades. La aptitud para la lectura del PISA (2003) mide su dimensión correspondiente al tipo de reactivo de lectura con base en tres escalas:

- a. Obtención de información: muestra la capacidad de los estudiantes para localizar información en un texto.
- b. Interpretación de textos: ilustra la capacidad para construir significados y hacer inferencias a partir de la información escrita.
- c. Reflexión y evaluación: informa sobre la capacidad del alumno para relacionar el texto con sus conocimientos, sus ideas y sus experiencias.

A partir de la puntuación obtenida en los diferentes reactivos el examen ubica a los estudiantes en uno de los cinco niveles que considera:

Nivel I. Personas con muy escasas habilidades.

Nivel II. Personas capaces de manejar solamente material simple. Ubican información directa, realizan inferencias sencillas, son capaces de usar cierto nivel de conocimientos externos para comprender la lectura.

Nivel III. Personas que cuentan con el nivel requerido para terminar el nivel de secundaria e ingresar al bachillerato. Son capaces de manipular reactivos de lectura de complejidad moderada, tales como ubicar fragmentos múltiples de información, vincular diferentes partes del texto y relacionarlo con conocimientos familiares cotidianos.

Nivel IV. Personas que demuestran el manejo de las habilidades necesarias para un procesamiento de información de orden superior. Capaces de responder reactivos de lectura difíciles, tales como ubicar información anidada, interpretar significados a partir de sutilezas de lenguaje y evaluar críticamente un texto.

Nivel V. Personas que demuestran ser capaces de completar reactivos de lectura sofisticados, tales como relacionados con el manejo de información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados e inferir qué información del texto es relevante para el reactivo; son capaces de evaluar críticamente y establecer hipótesis, recurrir a conocimiento especializado e incluir conceptos que puedan ser contrarios a las expectativas.

Hay otra prueba, también conocida, nombrada ENLACE. La prueba ENLACE se aplicó en Educación Media Superior para conocer en qué medida los jóvenes son capaces de poner en práctica, ante situaciones del mundo real, las competencias disciplinares básicas de los campos de Comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas adquiridas a lo largo de la trayectoria escolar. Para el campo disciplinar de Comunicación (Comprensión Lectora), los resultados se muestran con base en los niveles de dominio que se presentan a continuación. Es importante considerar que cada nivel de dominio expresa que los alumnos demostraron

poseer esos conocimientos y los de todos los niveles anteriores, por lo que es recomendable revisar los demás para que se identifiquen los aspectos que se deben mejorar.

Dominio insuficiente: El estudiante ubica elementos informativos como datos, hechos, citas, términos, explicaciones y acciones que se presentan de manera explícita en textos argumentativos, expositivos y apelativos. Hace uso del contexto en que se presenta una palabra para identificar su significado. Relaciona párrafos de un cuento o de una carta formal para reconocer el vínculo entre el contenido y la intención comunicativa del autor.

Dominio elemental: El alumno localiza, relaciona y comprende elementos de información que aparecen a lo largo de distintos tipos de texto. Identifica el tema central de uno o varios párrafos. Reconoce elementos discursivos (hechos y opiniones) y estructurales (nudo y diferentes acciones) y su propósito comunicativo. Relaciona información explícita del texto con conocimientos previos para elaborar conclusiones simples.

Dominio bueno: El alumno identifica enunciados que sintetizan apartados de un texto. Selecciona y distingue elementos de información explícitos a lo largo de un artículo de divulgación científica, con base en un criterio específico (causa-efecto, comparación-contraste, concepto-ejemplo, problema-solución). Interpreta el significado de una figura retórica. Vincula información que aparece en distintas partes del texto para reconocer el tema o asunto central. Reconoce la función de recursos discursivos (opiniones, explicaciones que apoyan argumentos y descripciones) y elementos estructurales para inferir cuestiones implícitas, como la postura del autor, un contraargumento, el responsable de solucionar el problema planteado en una carta, entre otros.

Dominio excelente: El alumno establece relaciones entre elementos de información presentados de distinta manera a lo largo del texto (imágenes, tablas, glosario). Identifica el sentido de enunciados connotativos y retoma elementos implícitos de una narración para inferir posibles motivos y acciones de los personajes. Reconoce la frase que sintetiza el texto. Relaciona el contenido con información externa para

realizar inferencias, establecer hipótesis e identificar premisas, conclusiones o soluciones. Evalúa la pertinencia de recursos como citas y tablas, además de la estructura en que se organiza un texto para lograr su propósito comunicativo.

Por otro lado, la prueba PLANEA, destaca como instrumento de evaluación de conocimientos en dos áreas de competencia: Lenguaje y comunicación (comprensión lectora) y Matemáticas. Esta prueba es elaborada gracias a la Secretaría de Educación Pública en conjunto con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y diferentes autoridades educativas de la entidad. La primera prueba se aplicó en el año 2015, a alumnos de sexto de primaria, tercero de secundaria y último grado de educación media superior. Se relaciona con la prueba ENLACE al recuperar ciertas fortalezas de la misma, ya que el PLANEA retoma la estructura de la prueba y los contenidos que determinaron los Comités Académicos encargados del diseño y construcción de ENLACE. Además, sigue algunos objetivos que de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (SEP) son los siguientes:

- Conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales al término de los distintos niveles de la educación obligatoria.
- Ofrecer información contextualizada para la mejora de los procesos de enseñanza en los centros escolares.
- Informar a la sociedad sobre el estado que guarda la educación, en términos del logro de aprendizajes de los estudiantes.
- Aportar a las autoridades educativas la información relevante y utilizable para el monitoreo, la planeación, programación y operación del sistema educativo y sus centros escolares.

La evaluación del área de Lenguaje y Comunicación (Comprensión Lectora) explora la capacidad del alumno para comprender, analizar, interpretar, reflexionar, evaluar y utilizar textos escritos, mediante la identificación de su estructura, sus funciones y sus elementos,

con el fin de desarrollar una competencia comunicativa y construir nuevos conocimientos que le permitan intervenir activamente en la sociedad. En esta área se evalúan los textos argumentativos, narrativos, expositivos y apelativos, con un total de 50 reactivos.

1.5 El papel docente frente al fomento de la lectura

La importancia funcional que tiene el aprendizaje de la lectura en nuestra sociedad para desenvolverse con autonomía en la vida cotidiana es indiscutible. Además, la capacidad de comprender textos escritos es fundamental en el ámbito escolar dado que es una herramienta de acceso a la información en todas las materias curriculares.

De acuerdo a Elosúa, García, Vila, Gómez-Veiga y Gil (2010), las dificultades en la comprensión lectora tienen muchas implicaciones en la escuela. Específicamente, los problemas al momento de entender textos interfieren en el aprendizaje sobre la lectura. De hecho, todos los maestros se quejan sobre las dificultades que tienen sus estudiantes al momento de prestar atención a lo que ellos están leyendo durante sus actividades diarias en el salón de clases. Este tipo de problemas de comprensión de texto tienen un gran impacto en el rendimiento académico del alumno. Con base en estos autores, los maestros tienden a tener problemas de atención sobre el tema de la lectura, y es que muchas de las veces no se encuentran los alumnos motivados hacia esta actividad dentro del salón de clases, y en muchos casos, fuera de éste.

Sin embargo, de acuerdo a Iturra (2015:536) para alcanzar este objetivo en las aulas se requiere de un trabajo de colaboración entre profesor y estudiantes, orientado a generar estrategias que le permitan a estos últimos lograr una adecuada competencia lectora. Desde esta mirada, se sitúan los procesos de aprendizaje de la comprensión de textos en el contexto del aula, asumiendo que esta representa un espacio social y cultural, en la que se logra crear una intersubjetividad, permitiendo a los participantes de la interacción social compartir significados, informaciones, referencias y conocimientos que facilitarían y propiciarían la comprensión. Al respecto, Wells (2001) plantea que las actividades en las aulas son acciones conjuntas que llevan a cabo profesores y alumnos, organizándose de acuerdo a una jerarquía que abarcaría desde acciones globales (unidades didácticas) hasta

acciones más específicas, como las rutinas escolares. Además, cada una de estas acciones se organizaría en función del tipo de contenido instruccional.

Así mismo, la autora Valdés (2013) comenta que hay ciertos factores que sí influyen dentro de la lectura y el hábito que se tiene en cuanto a esta actividad en la vida diaria, y entre estos detonantes para realizar las lecturas se tiene principalmente a las instituciones educativas, la manera en que los profesores influyen y motivan al estudiante, y la familia y amigos, con lo que se desenvuelve la persona. A su vez, un estudio de la OCDE (2010) demostró que el gusto por la lectura es un factor más importante en el logro académico de los niños que el estatus socio económico de sus familias. De esta forma la lectura por placer sería una buena manera de mejorar estándares de educación y exclusión social.

En este sentido, Madariaga, Chireac y Goñi (2009) sugieren que la instrucción en comprensión lectora debería tener una fase centrada en la adquisición y dominio de las habilidades básicas de reconocimiento y decodificación de palabras, y otra que incida en la construcción e integración del significado del texto en la memoria del sujeto, en la que sus competencias en estrategias de comprensión y metacompreensión marcarían su eficacia lectora. Por lo tanto, se debería instruir en estrategias que posibiliten la correcta interpretación e integración del mensaje escrito en los esquemas del lector.

Además, en apoyo de los programas e investigaciones sobre enseñanza de estrategias de comprensión y metacompreensión de Madariaga, Chireac y Goñi, (2009) se adoptó el siguiente orden de instrucción:

1. Estrategia de progresión temática.
2. Estrategias destinadas a la construcción de la macroestructura textual.
3. Estrategias para operar con las estructuras de los textos (estrategia estructural).
4. Estrategias de conexión de la información textual con los conocimientos previos del lector.
5. Estrategias metacognitivas de lectura comprensiva.

1.6 Los tipos de lectura y su conceptualización

La lectura es un concepto polisémico, como ya se ha revisado en el apartado anterior. Según Ruth Strang (1964, citado en Tovar, 2009), la lectura puede ser un proceso de reflexión tendiente a realizar interpretaciones y generalizaciones, así como a extraer (seleccionar) conclusiones y deducciones, además que es una habilidad para procesar, archivar y comprender información. Aquí es crucial comprender que por esta razón es que se encuentran los diferentes tipos de lectores y se ha demostrado que los lectores competentes: a) utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura; b) evalúan su comprensión durante todo el proceso de lectura; c) ejecutan los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión ante malas interpretaciones; d) distinguen lo relevante en los textos que leen y resumen la información; e) hacen inferencias constantemente; f) formulan predicciones elaborando hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que van a encontrar en el texto; y g) preguntan o asumen la responsabilidad por su proceso de lectura; es decir, tienen cierto grado de conciencia sobre la actividad que realizan. En este apartado, cabe mencionar que en la lectura se pueden distinguir diferentes tipos que se revisan a continuación.

1.6.1 Lectura mecánica y rápida

La lectura como práctica mecánica, como ejercicio “auditivo y vocal”, según definición de los especialistas de principios de la centuria anterior, fue el esquema predominante en la academia hasta bien entrado el siglo veinte (Moreno, 2011). La lectura mecánica, tanto oral como silenciosa (adquisición de signos fónico gráficos) no es auténtica lectura ya que no es comprensiva. Realmente no existe, ya que leer no es sólo decodificar, sino comprender e interpretar y si se lee de forma mecánica no se comprende, y por consiguiente, no se interpreta. La lectura mecánica consistiría en vocalizar un texto sin comprensión. Es como si se estuviera leyendo un texto pero se estuviera pensando otra cosa totalmente diferente. Parecido es la lectura rápida, la cual es la clase de lectura que se lleva a cabo seleccionando sólo aquellos elementos que interesan al lector.

1.6.2 Lectura comprensiva o literal

La lectura literal se evidencia cuando el lector reconoce aquello que se explicita en el texto. Consiste en localizar informaciones que están explícitas en el texto. La lectura comprensiva literal es la que debe desarrollarse en los primeros tramos de la educación primaria porque tienen como meta desarrollar la comprensión estructural.

Según la Corporación Universitaria Rafael Núñez, la lectura literal se constituye la lectura predominante en el ámbito académico. Es el nivel básico de lectura centrado en las ideas y la información que está explícitamente expuesta en el texto. La lectura literal es reconocimiento de detalles (nombres, personajes, tiempos y lugar del relato), reconocimiento de la idea principal de un párrafo o del texto, identificación de secuencias de los hechos o acciones, e identificación de relaciones de causa o efecto (identificación de razones explícitas relacionadas con los hechos o sucesos del texto).

1.6.3 Lectura oral

Consiste en leer en voz alta y cuando lo hacemos debemos tener en cuenta la entonación durante la lectura porque a través de ella reflejamos significados y expresiones tales como los sentimientos, emociones, estados de ánimo, como alegría, pena, dolor, disgusto, asombro, ironía, pregunta, etc. Es decir, cuando se lee oralmente se modula la voz siguiendo los signos de puntuación consignados en el texto, las cuales juntamente con una buena práctica de la dicción, hacen del texto más expresivo, comprensivo, agradable y atractivo no sólo para el mismo lector sino para el auditorio. Las ventajas de la lectura oral pueden ser.

- Facilita la comprensión de aquello que tenemos que estudiar al hacer intervenir el sentido del oído, además del de la vista.
- Permite compartir con los demás el placer de leer
- Permite transmitir oralmente la información escrita.

Claro está que, según Salvador (1986), la lectura oral se lleva a cabo en los primeros años de aprendizaje, en lectores desde tercer grado de primaria, y afirma que las diferencias radican en la eficacia con la que se manejan los procesos de codificación verbal.

1.6.4 Lectura silenciosa o mental

La lectura mental es más rápida que la oral, puesto que para ver lo escrito, se precisa menos tiempo que para pronunciarlo es muy útil para hacer una lectura rápida del texto o para repasar los apuntes antes de un examen. Cuando se aprende a leer, la atención se centra en las sílabas que forman las palabras o en las palabras mismas e incluso se necesita volver a releer parte del texto para comprender su significado. Pero, a medida que se adquiere dominio de la lectura, los ojos van percibiendo cada vez mayor número de palabras, permitiendo todo el renglón con solo dos o tres golpes de vista continuados y hacer una lectura veloz y comprensiva. Cuando se realiza la lectura mentalmente se debe evitar silabear o mover los labios mientras se está leyendo con el fin de que aumente nuestra velocidad de lectura y comprender en mayor grado.

1.6.5 Lectura reflexiva o crítica

La comprensión crítica permite al lector deducir, expresar opiniones y emitir juicios en torno al texto o a los temas tratados o derivados de él. De los niveles indicados, el primero es el más logrado. Para llegar a los niveles superiores es necesario estimular la utilización de estrategias lectoras, como las de realizar inferencias y predicciones.

Sobre la base de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, la lectura crítica es la lectura de carácter evaluativo donde intervienen los saberes previos del lector, su criterio y el conocimiento de lo leído, tomando distancia del contenido del texto para lograr emitir juicios valorativos desde una posición documentada y sustentada. Los juicios deben centrarse en la exactitud, aceptabilidad y probabilidad; pueden ser: de adecuación y validez (compara lo escrito con otras fuentes de información), de apropiación (requiere de la evaluación relativa de las partes) y de rechazo o aceptación (depende del código moral y del sistema de valores del lector).

Implica, además de la lectura, la comprensión, el análisis y la crítica de la misma. Algunas preguntas que pueden orientar esta lectura son: 1. ¿Cuál es la fuente? ¿Es veraz? ¿Está actualizada? 2. ¿Cuál es el propósito y objetivo del autor? 3. ¿Cómo presenta el autor la información? (Hechos, inferencias u opiniones) 4. ¿Qué tono utiliza el autor? 5. ¿Qué lenguaje utiliza el autor? 6. ¿Cuál es la hipótesis o tesis que el autor propone? 7. ¿Es coherente y sólida la argumentación del autor? 8. ¿Qué conclusiones puedo sacar al respecto?

1.7 Tipos de texto

Uno de los retos mayores que enfrenta la educación moderna, está relacionada con los procesos del pensamiento y promoción del desarrollo integral del educando. Además con esto quiero expresar que, uno de los retos es fomentar la lectura en los jóvenes y niños de nuestro país, y por esto, es debido mencionar los tipos de texto, ya que es en base a estos que se han elaborado las pruebas estandarizadas que se han revisado en apartados anteriores. Por tanto, explicar a grandes rasgos cada uno de los tipos de texto permitirá que se conozca realmente que se está tratando en estas mencionadas pruebas. Para iniciar, es importante definir lo que es texto. Un texto es una composición de signos codificados en un sistema de escritura que forma una unidad de sentido. Siempre varía su tamaño. A continuación se revisarán algunos tipos de texto.

1.7.1 Textos narrativos

La Enciclopedia de conocimientos fundamentales (2010) de la UNAM, definen un texto narrativo como una forma de expresión que cuenta hechos o historias acontecidas a sujetos, ya sea humanos (reales o personajes literarios), animales o cualquier otro ser antropomorfo, cosas u objetos; en él se presenta una concurrencia de sucesos (reales o fantásticos) y personas en un tiempo y espacio determinados. Dos elementos básicos de las narraciones son la acción (aunque sea mínima) encaminada a una transformación, y el interés que se produce gracias a la presencia de elementos que generan intriga.

Existen narraciones literarias, cuya finalidad es eminentemente artística (por ejemplo, las presentes en cuentos, fábulas, leyendas, mitos y novelas, entre otros textos artísticos o de

pretensiones estéticas), así como las narraciones no literarias, cuya finalidad es informativa (por ejemplo, noticias periodísticas, crónicas, reportajes, conversaciones en donde se relata algo, anécdotas, entre otros); en este último caso se narran hechos no ficticios.

Los elementos constitutivos de una narración son los siguientes:

- Un marco (el espacio y el tiempo en el cual se sitúa la acción).
- Un narrador (la voz que cuenta lo sucedido).
- La secuencia narrativa (la historia narrada).
- El discurso (el orden en el cual se ofrece lo narrado; no siempre la historia se ofrecerá al lector en forma cronológica).
- Los participantes (personajes o sujetos).

1.7.2 Textos argumentativos

Los textos argumentativos son de los más recurrentes en las lecturas de estudiantes, profesores, científicos, políticos, entre otros. A través de la argumentación se expresan ideas fundamentales para defender o refutar los pensamientos o ideas de otro. La argumentación es la base del convencimiento, del razonamiento, de la persuasión, de la demostración y del conocimiento humano. Entre este tipo de textos, se encuentran los artículos científicos, discursos políticos, entrevistas, debates, las cartas, etc. Además, otro claro ejemplo son los textos periodísticos, y la forma discursiva utilizada en cartas de opinión, editoriales y reseñas críticas.

Las preguntas básicas que hay que hacer en torno a los textos argumentativos son: ¿quién lo produce? (emisor); ¿de qué se habla? (el tema); ¿a quién va dirigido? (receptor); ¿para qué fue hecho? (propósito) y ¿En dónde está publicado y en qué momento?.

1.7.3 Textos expositivos

El texto expositivo es el texto escolar por excelencia; a lo largo de la vida, en particular de la vida académica, se está en contacto permanente con este tipo textual que tiene como propósito fundamental transmitir información y explicar nuevos temas; es decir, el texto expositivo transmite información o ideas con la intención de mostrar, explicar o hacer

comprensible algo. En síntesis, el propósito del texto expositivo es hacer comprender una información, un tema, un concepto. Para que algo sea comprensible tiene que ser mentalmente representable. Por ejemplo, cuando se presenta un tema sobre la inmunidad y la autoinmunidad en el sistema celular del ser humano, debe ser comprensible no sólo con definiciones y ejemplos, sino también con imágenes y una gráfica; de esta manera, quien lee sobre el asunto tiene suficientes herramientas para comprender e interpretar lo que allí se dice.

Para Álvarez y Ramírez (2010) el texto expositivo tiene como objetivo mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis, para lo cual se ajusta a parámetros estructurales –subtipos- discursivos fundamentales, tales como: definición-descripción, clasificación-tipología, comparación-contraste, pregunta-respuesta, problema-solución, causa-consecuencias, e ilustraciones o representaciones gráficas de un fenómeno particular. Entre ellos pueden encontrarse las monografías, las biografías, el ensayo, el reporte de investigación, y el resumen.

1.7.4 Textos descriptivos

Para Casado (2009), el texto descriptivo se puede definir como aquel que permite representar, a través de la palabra, personas, ambientes, situaciones, objetos y experiencias. Es el que pretende provocar en la mente del lector una imagen semejante o lo más parecida posible a la impresión real que él ha recibido al percibir el objeto que centra su atención. De acuerdo a Horcas (2009) hay diferentes cosas que pueden describirse: “Cuando se describe físicamente a un ser, el texto recibe el nombre de prosopografía. Si lo que se describe es el carácter y los sentimientos de una persona, el texto recibe el nombre de etopeya. La unión de la descripción física y de carácter y etopeya da lugar al retrato; la descripción de una época (siglo, mes, día, año...) se denomina cronografía. Cuando se describe un lugar real, éste recibe el nombre de topografía; mientras que si el lugar es imaginario se llama topotesia.”

La lírica admite no sólo una enorme variedad de temas y formas, sino también una gran diversidad de tonos e intenciones: irónico, satírico, reflexivo, comprometido, filosófico, cívico. Un mismo tema puede recibir muchos tratamientos, según la intención del autor. El género lírico es el que expresa los sentimientos, imaginaciones y pensamientos del autor; es la manifestación de su mundo interno y, por tanto, es el género poético más subjetivo y personal. En la lírica predomina la función poética del lenguaje y, además, la función expresiva, lo cual explica la frecuente presencia de formas exclamativas, vocativos, interjecciones, como recursos de manifestaciones del estado de ánimo del poeta, de sus sentimientos y emociones.

El texto literario funciona como un acto de comunicación que posee las siguientes características: es el resultado de una creación que el autor destina a que perdure y se conserve exactamente con la misma forma original. La comunicación que la obra literaria establece con el lector y oyente es unilateral, porque el mensaje no puede recibir respuesta inmediata del receptor. La obra no se dirige a un destinatario concreto, sino a receptores desconocidos, muchos o pocos, actuales o futuros (receptor universal). El lector u oyente no establece relación directa con el autor, sino sólo con el mensaje, con su obra (comunicación diferida). Y ello, cuando él lo desea. De esa manera, la iniciativa del contacto comunicativo corresponde al receptor. La comunicación literaria es desinteresada, no tiene una finalidad práctica inmediata. Entre los tipos que existen la poesía, los himnos, las odas, las canciones, etc.

2 Habilidades lectoras

La sociedad moderna, llamada sociedad del conocimiento y la información, requiere ciudadanos informados, críticos y capaces de crear nuevos conocimientos. Esto es posible solo si los individuos adquieren la competencia lectora que dan las prácticas de la lectura y la escritura, siendo ésta un requisito cada vez más esencial para alcanzar el éxito en las sociedades actuales (Valdés, 2013).

La lectura comprensiva requiere que el lector sea capaz de integrar la información en unidades de sentido, en una representación del contenido del texto que es mucho más que la suma de los significados de las palabras individuales. (Llamazares, Ríos y Buisán, 2013)

La idea de formación lectora recoge el aporte de Michel Foucault (en Poblete, 2016) sobre las formaciones discursivas. Por formación lectora se entiende como un set de determinantes intertextuales y discursivos las cuales organizan y motivan la práctica de la lectura, conectando textos con lectores en una relación específica. Conviene destacar aquí que esta definición presupone que tanto el texto como la lectura son construidos social e históricamente. Es decir, no se habla sobre un mismo texto que recibe diferentes interpretaciones a lo largo de la historia, sino de textos y lecturas que varían de maneras similares y como producto de una actualización en un aquí y ahora de sus relaciones oposicionales con otros textos (formación discursiva) y otras prácticas de lectura (formación lectora).

En la investigación de Alvarado, Puente, Paz y Jiménez (2015) se ha mostrado que las tareas de lectura, se corresponden con tres componentes de desarrollo en la adquisición de la lectura: (a) habilidades de reconocimiento de palabras; (b) habilidades fonológicas, y (c) habilidades de comprensión de la lectura.

Otros hallazgos con lectores con dificultades sugieren que este déficit puede estar más bien asociado con habilidades lectoras vinculadas más directamente al conocimiento de las reglas gramaticales y a la capacidad para derivar el significado gramatical de las palabras, lo que influye en la comprensión lectora. Leikin y Bouskila (2004, en Flores, Jiménez y García, 2015) encontraron que la complejidad sintáctica tiene una relación directa con la

comprensión de estructuras gramaticales, lo que incide en la comprensión del significado de oraciones; y que la relación entre conciencia sintáctica y comprensión está mediada por el conocimiento gramatical; en este mismo sentido, Mokhtari y Thompson (2006) identificaron que niveles bajos de conciencia sintáctica se correlacionan con niveles bajos de fluidez y comprensión lectora.

2.1 ¿Qué es la comprensión lectora?

La comprensión de lectura es un proceso activo y constructivo de interpretación del significado del texto. “Es un proceso activo porque se deben poner en juego una serie de operaciones y estrategias mentales para procesar la información que se recibe del texto, y es constructivo porque las operaciones y estrategias puestas en juego permiten construir el significado del texto y crear nueva información de la interacción entre la información obtenida del texto y el conocimiento previo del lector. El resultado del proceso es una representación mental o un modelo de la situación descrita en el texto”(Ramos, 2006:198).

Para Iturra (2015), la competencia lectora es un proceso progresivo que se incrementa en la medida en que los lectores van apropiándose de mayores conocimientos y estrategias, facilitando así el entendimiento de los textos con los cuales interactúan. Así, los lectores expertos son capaces de desplegar estrategias cognitivas y metacognitivas que favorecen el entendimiento de las ideas contenidas en los textos, permitiéndoles construir significados en los que dialoga la intención del autor con los propios conocimientos del lector.

La competencia lectora para Yubero y Larrañaga (2015:718) “incluye la capacidad de utilizar, comprender, reflexionar e inferir información sobre los textos escritos y sólo se alcanza con la práctica lectora, con la ejecución de una lectura activa, en la que el lector se implica en el texto y lo va construyendo conforme avanza en su lectura. Es un proceso que únicamente tiene lugar cuando el sujeto interactúa con el texto, crea su propia lectura y se apropia de ella.” En este contexto, estas autoras comentan que resulta imprescindible incluir la lectura, porque se considera una competencia genérica básica, pero también porque la competencia lectora correlaciona en un alto grado con el nivel de consecución de otras competencias genéricas a alcanzar por los titulados universitarios.

Las habilidades de comprensión que, de acuerdo con los resultados de la investigación de Alvarado, Puente, Paz y Jiménez, (2015), se adquieren una vez consolidado el reconocimiento de palabras; la comprensión es una actividad cognitiva compleja que incluye ciertas habilidades que ayudan a construir el significado del texto, como son: inferencia e integración, conocimiento y uso de las estructuras del texto, supervisión metacognitiva, y vocabulario, lectura de palabras y capacidad general verbal. Además, la calidad y la cantidad de vocabulario, conjuntamente con una buena base de conocimientos, son algunos de los determinantes que más influyen en la comprensión de la lectura.

2.2 Técnicas para mejorar la comprensión lectora

En estudios realizados con niños, se ha demostrado que la lectura por placer está vinculada a beneficios en el desarrollo de aspectos directamente relacionados con la competencia lectora, como son habilidad en escritura, comprensión de textos y gramática, aumento del vocabulario, actitud positiva hacia la lectura asociado a mejores logros en la lectura, auto confianza y mejor percepción de lector y lectura por placer en la vida posterior al periodo escolar (Valdés, 2013).

Otro de los modelos que plantea la necesidad de fomentar procedimientos instruccionales para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora es el elaborado por Clark y Graves (2005, en Iturra, 2015), quienes han identificado distintos tipos de andamios o scaffolding denominados marcos de instrucción, que se relacionarían con el diseño de la experiencia de lectura. De esta forma, sostienen que la planificación de actividades debiera incluir tareas que recogieran múltiples estrategias de comprensión, secuenciándolas de acuerdo a las fases de la lectura.

- En la fase de Pre-lectura o lectura exploratoria (*prereading*), se debieran incluir actividades tales como: activación y construcción de un contexto de conocimiento, entregar información sobre el tipo de texto que se va a leer, palabras y conceptos claves, cuestionamientos orientados a predecir la lectura, entre otras.
- En la fase Durante la lectura (*during reading*), las actividades propuestas por los autores serían lectura silenciosa, lectura oral de los estudiantes, modificaciones al texto, etc.

- Finalmente, la fase Poslectura o recuento (*postreading*) implicaría el desarrollo de tareas de cuestionamiento, discusión y construcción de conectores.

Los buenos lectores utilizan tres tipos de estrategias de comprensión lectora: cognitivas, metacognitivas y de administración de recursos. La metacognición significa conocimiento sobre el conocimiento. Se trata de conocer el proceso de pensamiento propio, que está ocurriendo en ese momento y del que se es capaz de tener conciencia. La metacognición consta de dos conocimientos: el de la cognición y el de los procesos que tienen que ver con el monitoreo, el control y la regulación de la cognición. En el caso de la lectura, lo más importante es que la metacognición aporta es la capacidad de monitorear si hay o no comprensión.

Además, según Madero y Gómez (2013), las estrategias cognitivas incluyen procesos de organización, transformación, elaboración, memorización, práctica o transferencia de información mientras que las metacognitivas se utilizan para planear, monitorear y evaluar el proceso lector, por último las de administración de recursos son las que se utilizan al buscar activar escenarios favorables para el aprendizaje como el control de las acciones y de la motivación. Hay evidencias que concluyen que al enseñar estrategias de comprensión para la lectura ayuda a los alumnos a entender mejor un texto; sin embargo, ninguno de los autores que hablan de estrategias lectoras han explicado qué es lo que cambia al utilizarlas, ni por qué algunos alumnos logran de manera exitosa aplicar las estrategias que mejoren su comprensión, mientras que otros no. Hace falta ahondar en el proceso cognitivo mediante el cual un lector pasa de incipiente a competente mediante el aprendizaje de las estrategias.

2.3 Lectura y motivación

De acuerdo a Campos y Martos (2016), la necesidad de fomentar y agilizar la lectura en una sociedad más allá de los niveles educativos son actividades obligatorias. Ello justifica que entre sus objetivos se encuentran la lectura y la escritura como eslabones principales de la educación en todos los ámbitos universitarios, momento en el que parece que pierde intensidad la lectura como cauce de aprendizaje. De tal forma, los autores citan que “se pretende reforzar la lectura ya que, tanto a nivel cognitivo como del desarrollo del individuo, es beneficiosa. Resulta relevante ver cómo gracias a la lectura es posible la

convivencia, incluso el goce y el disfrute basados en la participación de certámenes literarios, en la lectura de fragmentos, o siendo partícipes de nuevos fenómenos lectoescritores como los *fan- fictions* o *performances*. La lectura crea por sí sola redes, de tal modo que es posible elaborar una cartografía que los propios lectores trazan con sus iniciativas” (p.551).

Otra autora que ha trabajado con el tema de motivación y lectura es la taiwanesa Lu Lo Hsueh (2007), quien ha señalado la importancia de atender a los componentes cognitivos y metacognitivos implicados en el proceso del aprendizaje de las lenguas y reconoce la influencia de los componentes motivacionales en el mismo proceso. El aprendizaje se relaciona con ambos aspectos: la motivación y la conciencia metacognitiva.

La motivación forma la base de la conducta de los alumnos, los estimula para realizar las tareas académicas y refleja la responsabilidad que toman en su aprendizaje. En lo que se refiere a la metacognición, el uso de estrategias de este tipo es de gran ayuda tanto para los alumnos que participan activamente en las actividades pedagógicas como para aquellos que estudian con independencia, eficacia y confianza.

“Este concepto implica que un alumno motivado: (1) convierte su interés por estudiar en acciones concretas; (2) dirige sus estudios hacia metas determinadas; y (3) sostiene sus estudios en una forma tal que con esfuerzo y persistencia alcanza las metas” (Hsueh, 2007:34).

CAPÍTULO III

MÉTODO

Este producto integrador pretende realizar un análisis descriptivo sobre los hábitos de lectura y la comprensión lectora en la población seleccionada para diseñar, luego de la revisión de resultados, un programa de ciclos de lectura que le permita al estudiante conocer más vocabulario y comprender mejor los diversos textos que se presentan durante su educación media superior. De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2006) “los métodos descriptivos buscan especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre las variables a las que se refieren.”

3.1 PARTICIPANTES

Para definir el contexto institucional donde se llevó a cabo la recolección de datos se describe lo siguiente. La Universidad Autónoma de Nuevo León consideró hace algunos años la posibilidad de construir una Preparatoria en la cabecera municipal de Apodaca, Nuevo León. El plantel actual, ubicado al oriente del Estado, cuenta con 7 edificios, 60 aulas y 11 laboratorios. Complementan a esta infraestructura un auditorio, la biblioteca, un edificio en el cual se encuentran un salón polivalente, 10 cubículos para la atención de orientación y tutorías, una sala de juntas, áreas deportivas y un gimnasio. La población escolar de la escuela, la constituyen alumnos que provienen de diversos municipios del estado: Pesquería, General Zuazua, General Escobedo, Marín, Dr. González, Higuera, Los Ramones, Guadalupe, San Nicolás de los Garza y en mayor número, de Apodaca.

La organización de la estructura institucional está constituida por diferentes academias; en particular, la Academia de Español es la encargada de materias de comunicación, español y literatura del nivel bachillerato, y está conformado por aproximadamente 14 docentes, incluido el coordinador de la misma.

Los participantes para este proyecto de investigación son estudiantes del nivel medio superior, quienes cursan el segundo y cuarto semestre de la Universidad Autónoma de Nuevo León, y quienes ya han participado anteriormente en pruebas estandarizadas de comprensión lectora, como lo es la prueba PLANEA o ENLACE, inscritos en el bachillerato general y el bachillerato progresivo con un rango de edad entre 15 y 17 años, variable que no afectará los resultados ni los objetivos de esta investigación. El total de estudiantes evaluados en este trabajo es 667 alumnos.

3.2 INSTRUMENTOS

El primer instrumento utilizado fue la **Prueba de Evaluación Diagnóstica de Español**, que se puede revisar en el Anexo 1, (para fines prácticos de este análisis descriptivo se denominará a este primer instrumento PED). El tipo de evaluación es meramente diagnóstico, lo cual apoyará para evaluar la comprensión lectora del estudiante y sus conocimientos sobre español. Al inicio del documento se indican los datos demográficos de los estudiantes y las instrucciones para comenzar la prueba. Primordialmente se aplica la PED, focalizada en los alumnos del nivel medio superior, para detectar ideas y necesidades que tienen respecto a su comprensión lectora. Básicamente es un instrumento objetivo con contenidos delimitados, que van de acuerdo a algunos contenidos de pruebas estandarizadas ya citadas en este trabajo.

Contiene 40 reactivos con respuestas de opción múltiple y de relación. Se ajustó la prueba a los conocimientos de los alumnos, se revisó la redacción de los reactivos y se describieron instrucciones claras, para que se evaluara de manera individual cada logro obtenido de los participantes.

Específicamente, la PED con sus 40 reactivos están integrados por diversos ejercicios que parten de los diferentes tipos de texto: narrativos, argumentativos, expositivos, descriptivos y literarios, compuesto por preguntas que exploran la capacidad del alumno para comprender, analizar, interpretar y reflexionar sobre los textos escritos, mediante la identificación de su estructura, sus funciones y sus elementos, además los ejercicios requieren que el estudiante realice una lectura crítica y comprensiva del mismo.

Sobre la evaluación de la prueba, cabe destacar que se divide en dominios o logros obtenidos por el estudiante, dividiéndolo en dominio elemental, dominio bueno y dominio excelente. El dominio o logro alcanzado por el alumno indica una serie de características que evalúan el análisis y la comprensión lectora del alumno.

Dentro del dominio elemental, el estudiante ubica los elementos que se presentan de manera explícita en los tipos de texto que integran la prueba. En el dominio bueno, el alumno localiza, relaciona y comprende elementos de información que aparecen a lo largo de distintos tipos de texto. Identifica el tema central de uno o varios párrafos. Reconoce elementos discursivos y estructurales y su propósito comunicativo. Relaciona información explícita del texto con sus conocimientos previos. Y en el dominio excelente, establece relaciones entre elementos de información presentados de distinta manera a lo largo del texto (imágenes, tablas). Identifica, infiere y reconoce las ideas principales del texto y relaciona el contenido con información externa para realizar conclusiones.

Para la PED se pretende evaluar de manera objetiva a cada alumno, por lo que también se le ha dado una calificación numérica que no varía mucho en las características anteriores. Recordemos que la PED cuenta con 40 reactivos cada uno con un valor de 2.5% para una calificación total de 100%. Para el dominio elemental, la calificación será de entre 1 a 59% del total; el dominio bueno será entre 60 a 79%; y el dominio excelente será de 80 a 100%.

El segundo instrumento es una **Encuesta sobre el Interés hacia la Lectura** (EIL), la cual se puede revisar en el Anexo 2. Esta prueba contiene 10 preguntas sobre el nivel de interés hacia los libros, la cantidad de libros que se han leído, lecturas interesantes que se hayan revisado durante su estancia en la dependencia del nivel medio superior, la motivación brindada hacia esta actividad por parte de padres y maestros hacia una lectura activa presente en su vida diaria, etc., con espacios para opiniones en general, y cada una de las preguntas para este segundo instrumento tiene respuestas de opción múltiple.

3.3 PROCEDIMIENTOS

a) Aplicación de instrumentos

La primera fase fue la aplicación de los instrumentos de evaluación, tanto la Prueba de Evaluación Diagnóstica de Español (PED) como la Encuesta sobre el interés hacia la lectura (EIL) a los alumnos del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Se organizó una reunión para comunicar los fines de la prueba con maestros de la escuela quienes apoyaron de manera voluntaria, tanto de las asignaturas de español e inglés. Se les entregaron las pruebas correspondientes y asistieron a sus grupos para su aplicación.

A los estudiantes se les solicitó de manera formal que atendieran las indicaciones de los docentes. Para la aplicación de la PED se les otorgaron aproximadamente 100 minutos. Al finalizar esta prueba se les solicitó que contestaran el segundo instrumento, la EIL, para la cual tomaron alrededor de 15 minutos. Terminando las pruebas, fueron entregadas de vuelta a los maestros, quienes para su evaluación, apoyaron en la revisión de la PED, con la hoja de respuestas (ver Anexo 3). En total se ocuparon 16 salones de la institución para llevar a cabo el llenado de los instrumentos de evaluación, donde cada salón tenía un número distinto de alumnos. Fue un total de 11 maestros quienes apoyaron para la aplicación de la PED y la EIL.

b) Análisis de los datos

Los logros obtenidos de cada estudiante, tanto de la PED como el EIL, fueron anotados en una base de datos de EXCEL para su análisis descriptivo. La base de datos contenía el folio (número de participante), la preparatoria de procedencia, la edad, el semestre, el nombre completo del estudiante, la calificación final o dominio de la prueba diagnóstica y sus respuestas a la encuesta de interés sobre la lectura.

Dentro de la base de datos, se organizó la información obtenida de ambos instrumentos de evaluación (ver Anexos 1 y 2) de manera que se pudieran acomodar los resultados en gráficas y tablas. Se realizó una gráfica a partir de la cantidad de hombres y mujeres que

participaron en este proyecto; gráficas de acuerdo a los resultados de la PED, de la siguiente manera: promedios del total de la muestra, promedios por semestre, promedios de acuerdo al gusto por la actividad de la lectura. También se realizó una tabla para mostrar la cantidad de estudiantes ubicados en los diferentes dominios de la prueba (elemental, bueno y excelente) a partir de sus calificaciones en la PED, divididos por semestre. Así mismo, se realizaron análisis descriptivos para analizar asociación entre variables mediante la Chi Cuadrada; específicamente en la variable “gusto por la lectura” y puntuación de las calificaciones del PED categorizadas de acuerdo a los niveles de comprensión lectora.

Por otra parte, con los resultados de la EIL se realizó una tabla con datos que muestran los hábitos lectores de los jóvenes adolescentes del bachillerato, concluyendo con la descripción de un perfil de alumnos que si gustan de la actividad de la lectura.

c) Diseño de la propuesta del Programa de Ciclos de Lectura

Luego de la revisión y análisis de los resultados, el diseño de la propuesta se dividirá en fases. Primeramente, para iniciar con el Programa de Ciclos de Lectura, se deberá detectar la necesidad de cada joven frente a la comprensión lectora y sus competencias lingüísticas, luego dar a conocer los resultados de las pruebas de esta investigación con el objetivo de invitar a los estudiantes de la UANL a un programa de lectura. Luego se elaborará el citado programa como consecuencia de la detección de una necesidad importante dentro de esta institución del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Esta propuesta considerará un ideal muy importante para cada adolescente, el cual es desarrollar su capacidad de atención, observación, análisis y reflexión para ayudarlo a conocer más sobre los tipos de texto, y motivarlo más para acercarse a la lectura, de cualquier tipo, lo cual les permitirá aumentar sus habilidades para la escuela y sus tareas académicas, como son el enriquecimiento de vocabulario, el aumento de la comprensión de textos, mejora en la expresión escrita y el aumento de la creatividad entre otros.

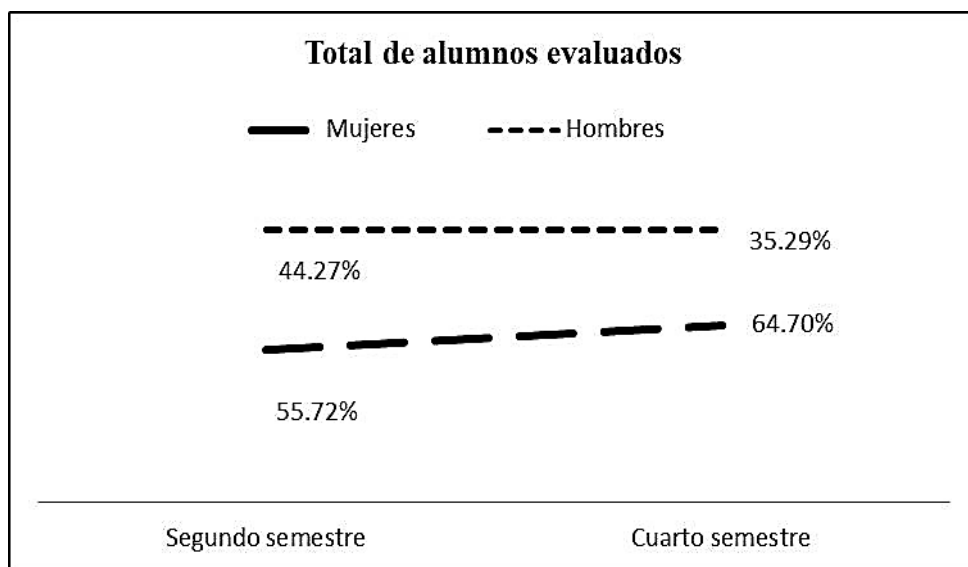
CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Después de la organización de la información, se realizaron gráficas y tablas con los principales datos obtenidos de los instrumentos de evaluación aplicados a los estudiantes del nivel medio superior de la UANL, de la Prueba de Evaluación Diagnóstica de Español y la Encuesta de interés hacia la lectura. En esta apartado se presentarán éstos resultados con su interpretación y análisis, y la elaboración de la propuesta del Programa de Ciclos de Lectura.

a) Sobre las pruebas aplicadas

En la Gráfica 1, se revisa el total de alumnos evaluados en este trabajo. Cabe destacar que los alumnos que participaron fueron en total **667 estudiantes (E)**, de los cuales el 69.41% (463 E) fueron de segundo semestre, mientras que el 30.58% (204 E) fueron de cuarto semestre. Se observa que tanto en segundo como en cuarto semestre hubo más participación de mujeres que de hombres. En segundo semestre destacan las mujeres con un 55.72% (258 E) mientras que el total de hombres fue de 44.27% (205 E). En cuarto semestre, del total de alumnos, 64.70% (132 E) eran mujeres y 35.29% (72 E) fueron hombres.



Gráfica 1. Muestra el total de alumnos evaluados y divididos por semestre

En las Tablas 1 y 2, se reflejan los resultados sobre el gusto hacia la lectura de los alumnos del nivel medio superior evaluados. Es debido resaltar que los resultados fueron casi empatados en ambos semestres. Se puede revisar que en segundo semestre, el 70.2% (252 E) respondieron afirmativamente, dejando claro que si les gusta la actividad de la lectura, mientras que el 68.5% (211 E) respondieron que no les gusta leer; para cuarto semestre, 29.8% (107 E) respondieron que si les gusta leer, mientras que el 31.5% (97 E) comentó que no les gusta.

Es en este punto que se pueden comparar los hábitos de lectura de los jóvenes del nivel bachillerato con el semestre y, de igual manera, de acuerdo al análisis arrojado en la Tabla 2, el nivel de significancia $p = .637$ ayuda a concluir que el gusto por la lectura no tiene asociación con el semestre en el que se encuentra el estudiante en el nivel bachillerato, lo que posiblemente dejaría en claro que tanto alumnos de segundo como de cuarto semestre pueden gustar o no gustar de esta actividad de la lectura sin ningún otro factor asociado a esta actividad.

Tabla de contingencia

			Le gusta leer		Total
			SI	NO	
SEM	SEGUNDO	Recuento	252	211	463
		% dentro de SEM	54.4%	45.6%	100.0%
		% dentro de Le gusta leer	70.2%	68.5%	69.4%
	CUARTO	Recuento	107	97	204
		% dentro de SEM	52.5%	47.5%	100.0%
		% dentro de Le gusta leer	29.8%	31.5%	30.6%
Total	Recuento	359	308	667	
	% dentro de SEM	53.8%	46.2%	100.0%	
	% dentro de Le gusta leer	100.0%	100.0%	100.0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.223 ^a	1	.637	.674	.349
Corrección por continuidad ^b	.150	1	.698		
Razón de verosimilitudes	.222	1	.637		
Estadístico exacto de Fisher					
Asociación lineal por lineal	.222	1	.637		
N de casos válidos	667				

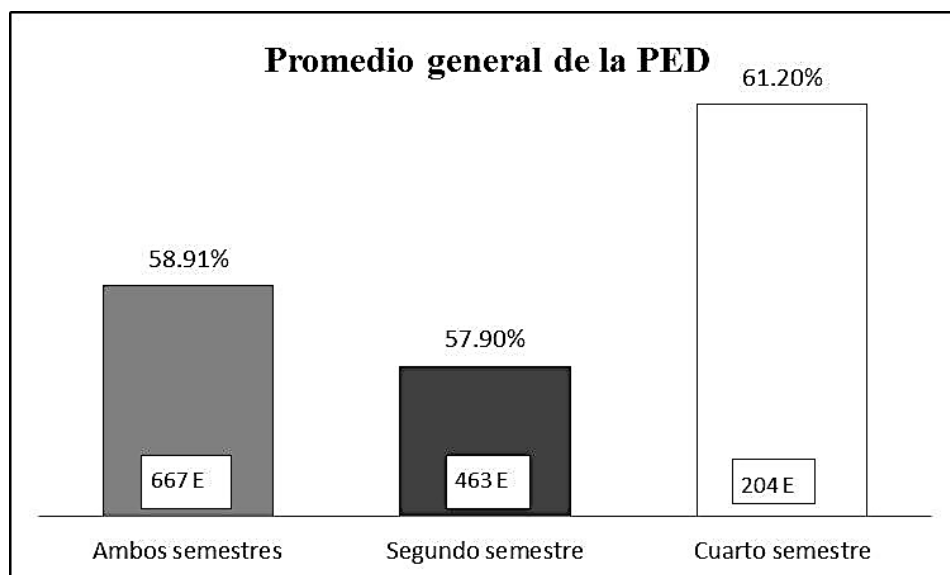
a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 94.20.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

Tabla 1 y 2. Muestra los resultados sobre el gusto de la lectura en segundo y cuarto semestre.

En la Gráfica 2, se reflejan los resultados promedio del primer instrumento de evaluación, la Prueba de Evaluación Diagnóstica de Español (PED), la cual tiene 40 reactivos con un valor de 2.5% cada uno para una calificación total de 100%. La interpretación de los puntajes del PED varía de acuerdo a los puntajes descritos; por ejemplo, para el dominio elemental, la calificación será de entre 1 a 59% del total; el dominio bueno será entre 60 a 79%; y el dominio excelente será de 80 a 100%.

Puede notarse, refiriendo a estos dominios que entre los dos semestres se alcanzó un dominio elemental en la PED, con un promedio de 58.91%. Ahora, segundo semestre obtuvo 57.9%, lo que la ubica en el dominio elemental; y, por su parte, cuarto semestre obtuvo 61.2% en promedio, ubicándolos en un dominio bueno.



Gráfica 2. Muestra los promedios generales de la PED

Leer es uno de los pilares para la adquisición y la transmisión del conocimiento, y está presente siempre en todas las esferas de nuestras vidas, y también en la esfera académica. Si al alumno no le gusta realizar la actividad de la lectura, desarrolla menos habilidades y destrezas lingüísticas en comparación con los que si les gusta leer. De acuerdo a esto, en las Tablas 3 y 4 se analizan los resultados en promedio de la PED en relación a este gusto por la lectura. En general, a los alumnos que si les gusta leer del total de la población encuestada, 115 estudiantes (34.8%) obtuvieron un dominio elemental en la PED; 163 estudiantes (66.8%) tuvieron un dominio bueno en la prueba; y solamente 81 estudiantes (87.1%), obtuvieron el dominio excelente de la prueba. Cabe mencionar que de los 359 estudiantes que si gustan de la lectura, solamente 81 tuvieron un excelente dominio en la PED. En cambio, hubo 308 estudiantes que mencionaron no gustaban del hábito de la lectura, 215 estudiantes (65.2%) obtuvieron un promedio elemental, 81 estudiantes (33.2%) y solo 12 alumnos (12.9%) obtuvieron un promedio excelente. También es importante mencionar que de acuerdo al análisis del nivel de significancia en la Tabla 4, donde $p=.000$, se indica que entre el gusto por la lectura y los puntajes de la Prueba de Evaluación Diagnóstica si hay una relación, por lo que esta asociación indicaría que posiblemente a los que alumnos que si les gusta leer obtendrían mejores calificaciones en las pruebas diagnósticas de habilidades lectoras a comparación de los estudiantes que no les gusta leer,

quienes posiblemente fallarían o tendrían una calificación por debajo de los otros alumnos.

Tabla de contingencia Le gusta leer ^ PED

			PED			Total
			Elemental (1-59)	Bueno (60-79)	Excelente (80-100)	
Le gusta leer	SI	Recuento	115	163	81	359
		% dentro de Le gusta leer	32.0%	45.4%	22.6%	100.0%
		% dentro de PED	34.8%	66.8%	87.1%	53.8%
	NO	Recuento	215	81	12	308
		% dentro de Le gusta leer	69.8%	26.3%	3.9%	100.0%
		% dentro de PED	65.2%	33.2%	12.9%	46.2%
Total	Recuento	330	244	93	667	
	% dentro de Le gusta leer	49.5%	36.6%	13.9%	100.0%	
	% dentro de PED	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	105.773 ^a	2	.000
Razón de verosimilitudes	112.383	2	.000
Asociación lineal por lineal	103.804	1	.000
N de casos válidos	667		

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 42.94.

Tabla 3 y 4. Indican los resultados por dominio de la PED de segundo y cuarto semestre comparándolos con el gusto por la lectura.

Una prueba de evaluación diagnóstica permitiría cumplir con ciertos objetivos de este trabajo, pero además de eso, permite al adolescente reconocer y analizar los conocimientos obtenidos durante su estancia en el nivel bachillerato, y como se mencionó en la descripción del instrumento PED, apoya para la detección de necesidades que se tienen respecto a la comprensión lectora. Las actividades y ejercicios dentro del instrumento fueron adaptadas de pruebas estandarizadas ya aplicadas a los alumnos en años anteriores, los cuales tenían relación con los diversos tipos de textos, narrativos, argumentativos, expositivos, descriptivos y literarios. Su evaluación se dividió en dominios obtenidos por el estudiante, separándolos en dominio elemental, dominio bueno y dominio excelente. En el

dominio elemental, el estudiante ubica los elementos que se presentan de manera explícita en los tipos de texto aplicados en la prueba, mientras que en el dominio bueno, el alumno localiza, relaciona y comprende elementos de información que aparecen a lo largo de distintos tipos de texto, identificando y analizando un poco más los textos, identificando ideas centrales, etc. y en el dominio excelente puede comprender, sintetizar, relacionar elementos con otros a lo largo de un texto, además de inferir y hacer conclusiones de los mismos. Cada dominio posee un valor numérico dado por las características mencionadas, sobre una calificación total de 100%. Para el dominio elemental, la calificación está entre 1 a 59% del total; el dominio bueno entre 60 a 79%; y el dominio excelente entre 80 a 100%.

De acuerdo a esto, en la Tabla 5 y 6 se muestran los resultados por dominios de la PED, para segundo semestre, cuarto semestre y el total de alumnos evaluados. Se analiza entonces que, para segundo semestre, el 71.2% (235 E) se encuentran en el dominio elemental, 72.5% (177 E) están en el dominio bueno y sólo el 54.8% (51) se sitúan en el dominio excelente. En cuarto semestre hay una relación similar en cuanto a los resultados, ubicando por mayor número de alumnos en el dominio elemental, 28.8% (95 E), siguiendo el dominio bueno con el 27.5% (67 E) y finalizando con el dominio excelente, con un 45.2% (42 E) de los evaluados. Así que, respecto al total de los alumnos evaluados en la prueba (667 E), solamente 93 E se acomodan en el dominio excelente, siguiendo el dominio bueno con 244 E y luego, con mayor cantidad de alumnos evaluados, el dominio elemental con un total de 330 E lo cual refleja que aproximadamente la mitad de los estudiantes solamente ubica ciertos elementos de los textos y ciertas características. Además, como se puede revisar en la Tabla 6, de acuerdo al nivel de significancia, $p = .004$, entre las variables del semestre y el puntaje de la prueba de evaluación diagnóstica, analizándolo como la habilidad o comprensión lectora, si existe una asociación, por lo que es posible que al adentrar a los estudiantes a un programa de lectura desde el primer semestre de la preparatoria existan más calificaciones dentro del dominio excelente o bueno.

Tabla de contingencia

			PED			Total
			Elemental (1-59)	Bueno (60-79)	Excelente (80-100)	
SEM	SEGUNDO	Recuento	235	177	51	463
		% dentro de SEM	50.8%	38.2%	11.0%	100.0%
		% dentro de PED	71.2%	72.5%	54.8%	69.4%
	CUARTO	Recuento	95	67	42	204
		% dentro de SEM	46.6%	32.8%	20.6%	100.0%
		% dentro de PED	28.8%	27.5%	45.2%	30.6%
Total	Recuento	330	244	93	667	
	% dentro de SEM	49.5%	36.6%	13.9%	100.0%	
	% dentro de PED	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10.932 ^a	2	.004
Razón de verosimilitudes	10.349	2	.006
Asociación lineal por lineal	5.271	1	.022
N de casos válidos	667		

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 28.44.

Tabla 5 y 6. Indican los resultados por dominio de la PED de segundo y cuarto semestre.

Luego de revisar los resultados y promedios de la PED en ambos semestres, también es importante indagar en los hábitos de lectura de los estudiantes que si les gusta leer, para lo cual debe recordarse que en segundo semestre a 252 alumnos si les gusta esta actividad, y en cuarto semestre, también la practican 107 alumnos. Para este análisis se llevó a cabo la recolección de datos por medio de una encuesta, denominada EIL (Encuesta sobre interés hacia la lectura) para conocer un poco más sobre el gusto hacia esta actividad. En la Tabla 7 se muestran estos resultados tanto para segundo semestre como para cuarto semestre. La pregunta 2, ¿Las ocasiones que has leído un libro, es por una actividad académica o por gusto para tu tiempo libre? (P2), refiere a las razones por las cuales se ha leído un libro en el tiempo libre. En segundo semestre, el 17.85% de los alumnos mencionó que leía por

tareas académicas, el 17.85% fue por decisión personal y el 64.28% lo hacía por ambas razones. En cuarto semestre, el 21.49% de los alumnos respondió que lo hacía por una actividad académica, mientras que el 32.71% mencionó que se acercó a la lectura por gusto propio o por decisión personal, mientras que el 45.79% lo hacía por ambos motivos.

En la pregunta 3, ¿Cuánto tiempo tardas en leer un libro? (P3), indicada en la Tabla 2, se revisa el tiempo que requieren los alumnos para terminar de leer un libro. Si son lectores hábiles o activos tardarían aproximadamente 2 semanas o menos en leer un libro, mientras que si son lectores que leen poco algunas veces pudieran tardar más de dos semanas en terminar un libro. En segundo semestre, 26.19% tardan 1 a 5 días, 48% dos semanas y 25.79% más de dos semanas. Para los alumnos del cuarto semestre, 19.62% de los alumnos tarda de 1 a 5 días en leer un libro, 56% tardan dos semanas aproximadamente, y 24.29% tardan más de dos semanas.

En la pregunta 4, ¿Terminas los libros que comienzas a leer? (P4) se pretende identificar a los alumnos que si leen los libros en su totalidad. Para segundo semestre, el 60.31% si termina los libros, el 36.11% a veces los acaba y el 3.57% nunca los termina. Cuarto semestre muestra que 47.66% menciona que siempre termina los libros que comienza, el 44.85% a veces, y el 7.47% nunca los termina.

La pregunta 5, ¿A qué se debe que puedas leer un libro completo? (P5) busca referir los motivos por los que si terminan de leer un libro completo. A veces, los alumnos pueden terminar de leer un libro porque si les intereso el tema o porque era necesario u obligatorio para una tarea académica, y a pesar de todo esto, hay alumnos que no terminan. El 77.57% de los estudiantes de cuarto semestre menciona que termino de leer el libro porque les intereso el tema, el 12.14% dijo que era obligatorio leerlo y 10.28% menciona que casi nunca termina de leer un libro. En segundo semestre, puede notarse una similitud en los resultados. El 92.85% de los estudiantes lectores de segundo semestre, comentan que si les interesa el tema si terminan de leer algún libro, mientras que el 5.5% menciona que si era obligatorio y por ésta razón lo leían completo, y el 1.5% menciona que casi nunca termina de leer un libro.

La cantidad de libros, en la etapa de la adolescencia, es importante mencionarla ya que puede significar que en toda su trayectoria escolar ha tenido oportunidad de tomar un libro y leerlo para fines personales o prácticos y académicos. En la Tabla 2 se puede analizar la cantidad de libros que han sido leídos por los alumnos, específicamente pregunta 6, ¿Cuántos libros has leído en tu vida? (P6). Para segundo semestre, el 52.38% de los alumnos han leído entre 1 a 5 libros, mientras que el 34.12% han leído entre 5 y 10 y solamente el 13.49% han leído más de 10 libros. En cuarto semestre, el 52.33% de los estudiantes lectores han mencionado que han leído de 1 a 5 libros en sus vidas, el 30.84% entre 5 y 10 libros y solamente el 16.82% han leído más de 10 libros.

En la pregunta 7, ¿Qué géneros te gusta leer? (P7), los estudiantes lectores definen que géneros les gusta más leer, aunque aquí hubo una limitación de respuestas, donde sólo pudieron elegir entre el género de la aventura, ciencia ficción, el terror y los clásicos. En segundo semestre, el género que tuvo más cantidad de estudiantes interesados fue los de terror con una cantidad de 35.31%, siguiendo el género de la ciencia ficción con un 28.57%, luego los clásicos con un 21.42% y al final están los de aventura, con una porcentaje de 14.68%. En cuarto semestre, fue casi lo mismo, el género de terror fue el que más gusta entre los estudiantes con una cantidad de 33.64%, luego la ciencia ficción con 27.1%, después los clásicos con un 26.16% y al final las aventuras, con 13.08% de los alumnos.

La pregunta 8 ¿A qué edad comenzaste a leer tu primer libro? (P8), muestra las edades aproximadas entre las cuales los alumnos lectores comenzaban a leer sus primeros libros. Cabe mencionar que desde los 7 años, hay probabilidades de lectura en los niños, por lo cual se agregó como posible inicio esta edad. En segundo semestre, entre los 11 a 14 años comenzó el 61.9% de los alumnos lectores, mientras que entre los 7 a 10 años comenzaron el 23% de la población y entre 15 y 17 años el 15% de la muestra. Para cuarto semestre, la mayoría de los alumnos comenzó a leer entre los 11 a 14 años su primer libro, con una cantidad de 68.22%, mientras que el 21.49% comenzó entre los 7 y 10 años y el 10.28% entre los 15 y 17.

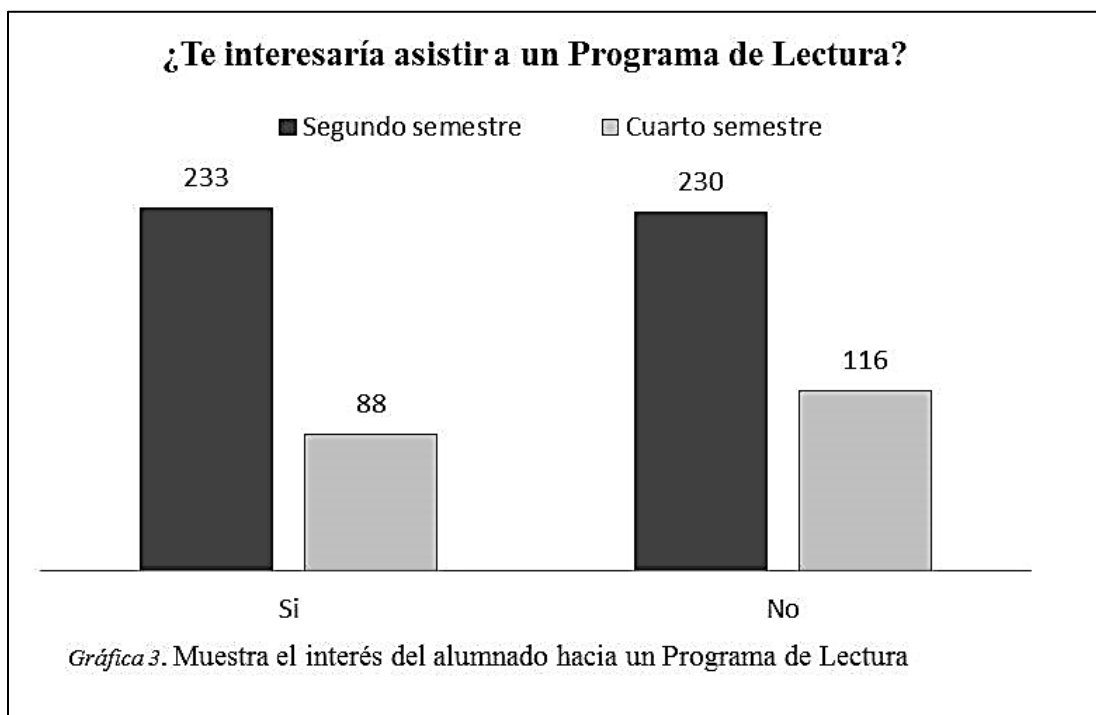
En la pregunta 9, ¿Por qué comenzó tu gusto por la lectura? (P9), se refleja quienes han actuado un poco más para motivar a los estudiantes a acercarse a la lectura. Para segundo

semestre, los decisión personal también es lo que ha acercado a los jóvenes a la práctica de la lectura con un 59.12%; el fomento de la lectura por parte de los maestros está en un total de 22.61%, y luego están los padres con un 22.61%. Para cuarto semestre, se puede notar que los alumnos son lectores por decisión personal, con un total de 48.59%, siguiéndole la participación y motivación de los maestros en ellos con un total de 35.51% y al final se encuentran los padres, con un 15.88%.

ÍTEM	OPCIÓN MÚLTIPLE	ALUMNOS DE SEGUNDO SEMESTRE	ALUMNOS DE CUARTO SEMESTRE
P2	Actividad académica	17.85% (45 E)	21.49% (23 E)
	Por gusto	17.85% (45 E)	32.7% (35 E)
	Ambas	64.2% (162 E)	45.7% (49 E)
P3	1 a 5 días	26.19% (66 E)	19.62% (21 E)
	2 semanas	48% (121 E)	56% (60 E)
	Más de dos semanas	25.79% (65 E)	24.29% (26 E)
P4	Siempre	60.31% (152 E)	47.6% (51 E)
	A veces	36.11% (91 E)	44.8% (48 E)
	Nunca	3.57% (9 E)	7.47% (8 E)
P5	Me interesó el tema	92.85% (234 E)	77.5% (83 E)
	Era obligatorio	5.5% (14 E)	12.14% (13 E)
	Nunca termino un libro	1.5% (4 E)	10.28% (11 E)
P6	1 a 5	52.38% (132 E)	52.33% (56 E)
	5 a 10	34.12% (86 E)	30.84% (33 E)
	Más de 10	13.49% (34 E)	16.82% (18 E)
P7	Clásicos	21.4% (54 E)	26.16% (28 E)
	Terror	35.31% (89 E)	33.64% (36 E)
	Ciencia ficción	28.57% (72 E)	27.1% (29 E)
	Aventura	14.6% (37 E)	13% (14 E)
P8	7 a 10 años	23% (58 E)	21.49% (23 E)
	11 a 14 años	61.9% (156 E)	68.22% (73 E)
	15 a 17 años	15% (38 E)	10.28% (11 E)
P9	Por mis padres	22.61% (57 E)	15.88% (17 E)
	Por mis maestros	18.25% (46 E)	35.51% (38 E)
	Decisión personal	59.12% (149 E)	48.59% (52 E)

Tabla 7. Muestra los resultados de las respuestas de la EIL sobre los hábitos de lectura

En la Gráfica 3, se analiza la cantidad de estudiantes que estarían interesados en asistir a algún programa de lectura que cubra ciertos aspectos de la misma, y se muestra que cuarto semestre, del total de los alumnos encuestados (204) solamente el 43.14% (88 E) si estarían interesados en asistir, mientras que el 56.96% (116 E) no quisieran asistir a cualquier ciclo de lectura. En segundo semestre sucedió casi lo mismo, el 50.32% (233 E) de la muestra si aceptaría asistir a realizar actividades relacionadas con la lectura, mientras que el 49.67% (230 E) no quisieran tener alguna relación con esta acción. Es claro que se han hecho esfuerzos importantes en los diversos sectores para que los mexicanos lean más y puedan comprender cualquier tipo de texto, pero según las encuestas que han medido los hábitos lectores en el país indican que no han cambiado mucho los resultados en cuanto a el gusto por esta actividad tan importante.



b) Propuesta de Programa de Ciclos de Lectura

Al revisar estos resultados es importante reconocer que se identifica una serie de necesidades que requieren una atención inicial dentro del nivel medio superior. Es significativo primeramente conocer si los alumnos evaluados gustaban o practicaban el hábito de la lectura, y según lo analizado, los resultados fueron casi semejantes en ambos semestres, siendo que un poco más de la mitad de los alumnos contestaron que si les gustaba la lectura, pero al resto no. Partiendo de todos estos análisis se fundamenta la necesidad de crear una propuesta que permita incidir en beneficio de los estudiantes; mismo que está expuesto en lo que llamaremos para este trabajo “Programa de Ciclos de Lectura para el Nivel Medio Superior de la UANL”.

PROGRAMA DE CICLOS DE LECTURA

1. Datos de Identificación:

Nombre del Programa:	Programa de Ciclos de Lectura
Horas aula-teoría y/o práctica, totales:	24 horas
Horas extra aula totales:	16 horas
Modalidad:	No escolarizada
Responsable del diseño:	Lic. Grace Yessely De León Hernández

2. Presentación:

El Programa de Ciclos de Lectura es un curso dirigido a estudiantes adolescentes, atendidos por la Universidad Autónoma de Nuevo León, quienes están formándose académicamente en el nivel medio superior de ésta institución educativa. La comprensión lectora es un proceso muy complicado para muchos adolescentes, ya que algunos no tiene el hábito hacia esta actividad y, al final, terminan leyendo algunos textos por meras tareas académicas, pero no lo continúan realizando en su quehacer diario.

Por esta razón, muchos autores han considerado importante para todas las personas, especialmente estudiantes tanto del nivel medio básico como del nivel medio superior, el

fomentar hábitos lectores, y se han ocupado en investigar y analizar si los alumnos comprenden un texto.

Con el paso del tiempo, el tema de la comprensión lectora comenzó a tener más auge entre la sociedad, inmersa entre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, por lo cual se intensificó la creación de programas, talleres tanto para alumnos como para docentes, tratando de desarrollar mejores estrategias de enseñanza aprendizaje para esta actividad, dejando a un lado la llave primordial para comenzar con esta actividad, la cual es la motivación. Por esta razón, se comprendió, gracias a diversos análisis realizados a partir de las evaluaciones aplicadas en una preparatoria del nivel medio superior de la UANL, que se debe trabajar motivando a los estudiantes, tratando de formar un buen hábito para sus vidas, en los diferentes ámbitos de la misma.

3. Propósito (s):

El Programa de Ciclos de Lectura tiene como propósito: desarrollar y mejorar los hábitos de lectura de los alumnos del nivel bachillerato, ofreciéndoles incrementar sus competencias lectoras, aumentar su vocabulario, y por lo tanto, su capacidad de aprendizaje, además de motivarlos, promoviendo e incentivando la lectura activa.

4. Competencias para la vida

Las competencias movilizan y dirigen todos los componentes –conocimientos, habilidades, actitudes y valores– hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada. Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente (SEP, 2011). De acuerdo con documentos de la Secretaría de Educación Pública, en México, las competencias deben desarrollarse dentro de las actividades académicas pero también a lo largo de la vida, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes, por lo que este Programa de Ciclos de Lectura impactaría de manera positiva en algunas competencias mencionadas por la SEP por algunas importantes razones que a continuación se describen.

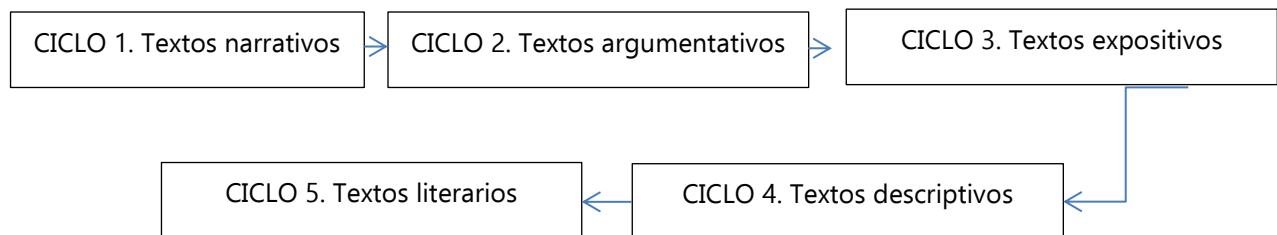
- *Competencias para el aprendizaje permanente*

Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.

- *Competencias para el manejo de la información*

Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.

5. Representación gráfica



6. Estructuración del curso

CICLO 1. Textos narrativos

- 1.1. Definición y características
- 1.2. Autores reconocidos y sus obras
- 1.3. Texto elegido: Un niño maligno, Anton Chejov.

CICLO 2. Textos argumentativos

- 2.1 Definición y características
- 2.2 Autores reconocidos y sus obras
- 2.3 Texto elegido: Doce años de esclavitud, Solomon Northup (1853)

CICLO 3. Textos expositivos

- 3.1 Definición y características
- 3.2 Autores reconocidos y sus obras
- 3.3 Investigación elegida: Investigación sobre conductas adictivas a internet entre los adolescentes europeos, Tsitsika, Tzavela y Mavromati (2012)

CICLO 4. Textos descriptivos

4.1 Definición y características

4.2 Autores reconocidos y sus obras

4.3 Texto elegido: Percy Jackson Y Los Dioses Del Olimpo, La Maldición Del Titán, Rick Riordan. (2007)

CICLO 5. Textos literarios

5.1 Definición y características

5.2 Autores reconocidos y sus obras

5.3 Texto elegido: Yerma, Federico García Lorca

7. Estructuración de las etapas del curso

CICLO 1: TEXTOS NARRATIVOS						
Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos	Recursos		
				Materiales	Horas Aula	Horas Extra Aula
Texto que ejemplifique un texto narrativo dentro de la obra de Chejov.	Participación activa del estudiante, además de dar sus aportaciones sobre el tema.	Se analizará el texto de manera en binas, para después dar paso a una actividad en plenaria sobre la lectura. El alumno deberá buscar un texto dentro de la obra del autor citado que contenga rasgos de un	CONCEPTUAL Definición y características del texto narrativo Autores reconocidos y obras principales con textos narrativos. ACTITUDINAL Trabajo en un ambiente de respeto, diálogo e integración. PROCEDIMENTAL	Texto elegido: Un niño maligno, Anton Chejov. Hojas para apuntes	4.5 horas	3

		<p>tipo de texto narrativo y dará su opinión al respecto.</p> <p>Se realizará un debate sobre la adolescencia en cuanto al tema que gira en la obra.</p>	Búsqueda y análisis de información, procesamiento de los datos requeridos y elaboración de argumentos para la actividad.			
CICLO 2: TEXTOS ARGUMENTATIVOS						
Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos	Recursos		
Pros y contras sobre la esclavitud en el mundo.	Aportaciones del alumno sobre la esclavitud. Presentación de su cuadro de pros y contras en el grupo, deberá dar alguna aportación constructiva hacia las demás personas.	<p>Se estudiará el tema de la esclavitud y sobre la historia de Solomon, autor del libro. Se trabajará en equipos para indagar más información obtenida del texto.</p> <p>Se realizará un cuadro sobre los pros y contras de la esclavitud, también deberán argumentar o</p>	<p>CONCEPTUAL</p> <p>Definición y características del texto argumentativo</p> <p>Autores reconocidos y obras principales con textos narrativos.</p> <p>ACTITUDINAL</p> <p>Aportaciones al equipo, participación respetuosa y activa y solidaridad.</p> <p>PROCEDIMENTAL</p> <p>Búsqueda y procesamiento de la información en fuentes de internet sobre la esclavitud y datos importantes</p>	Materiales	Temporales	
				<p>Texto elegido: Doce años de esclavitud, Solomon Northup (1853)</p> <p>Hojas para apuntes.</p> <p>Información sobre la esclavitud.</p>	<p>Horas Aula</p> <p>4.5 horas</p>	<p>Horas Extra Aula</p> <p>3</p>

CICLO 4: TEXTOS DESCRIPTIVOS						
Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos	Recursos		
Obra de arte que represente alguna descripción que elija el estudiante, y que este dentro del texto elegido.	Creatividad e imaginación Uso de material para el diseño de su obra Significado de su obra Motivo del diseño y estructura de la obra	El alumno de manera individual deberá leer el texto para al final compartir ideas en plenaria. Investigación sobre los Dioses del Olimpo y sus legados a la humanidad. El alumno deberá diseñar con cualquier material y de cualquier tamaño una obra que represente alguna descripción que aparezca en el texto.	CONCEPTUAL Definición y características del texto descriptivo. Autores reconocidos y obras principales con textos expositivos. ACTITUDINAL Creatividad e imaginación. Diseño de la obra de arte elegida y respeto para los demás trabajos. PROCEDIMENTAL Creación de una obra de arte y su explicación. Manejo de diversos materiales para la elaboración de la obra de arte.	Materiales	Temporales	
				Texto elegido: Percy Jackson Y Los Dioses Del Olimpo, La Maldición Del Titán, Rick Riordan. (2007) Hojas para apuntes	Horas Aula 4.5 horas	Horas Extra Aula 3

CICLO 5: TEXTOS LITERARIOS						
Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos	Recursos		
Mini sketch sobre alguna escena del texto elegido	Participación en equipo Respeto hacia los sketches de los demás Motivación entre los mismos del equipo. Comprensión del texto	Se analizará el texto de manera grupal la obra y se revisarán ideas sobre el mismo, y deberán pensar en finales alternativos a los mismos. Realizar un sketch sobre alguna escena del texto elegido y cambiar un poco las palabras y pueden cambiar también el final de la obra.	CONCEPTUAL Definición y características del texto literario. Autores reconocidos y obras principales con textos expositivos. ACTITUDINAL Trabajo en equipo Respeto Responsabilidad Participación activa de manera individual y en equipo PROCEDIMENTAL Lectura crítica de la obra y realización del sketch en equipos	Materiales	Temporales	
				Texto elegido: Yerma, Federico García Lorca Sketch escrito	Horas Aula 4.5 horas	Horas Extra Aula 3

8. Fuentes de apoyo y consulta.

1. Yerma, Federico García Lorca. Disponible en:
<http://www.vicentellop.com/TEXTOS/lorca/yerma.pdf>
2. Percy Jackson y los Dioses del Olimpo, la maldición del Titán, Rick Riordan.
Disponible en: www.lectulandia.com/book/la-maldicion-del-titan/

3. Un niño maligno, Anton Chejov. Disponible en: ciudadseva.com/texto/un-nino-maligno/
4. Investigación sobre conductas adictivas a internet entre los adolescentes europeos.
Disponible en:
www.centrointernetsegura.es/descargas/estudio_conductas_internet.pdf
5. Doce años de esclavitud, Solomon Northup. Disponible en:
espapdf.com/book/doce-anos-de-esclavitud/

CAPÍTULO V

DISCUSIONES Y CONCLUSIÓN

Es durante la etapa de la adolescencia que las ideas nuevas y el arte tienen un mayor impacto en la imaginación, además que, para los alumnos del nivel medio superior, hacer actividades que les suponen un reto son valorados mucho más, sumando a esto el desarrollo gracias a esto se desarrollan varias habilidades y competencias. Los estudiantes jóvenes, según Casas y Ceñal (2005), disfrutan cuando participan en clubes de deportes, aficiones, arte, música, etc. junto a sus amigos, lo que hace que aumenten sus conocimientos y se sientan a gusto consigo mismos. Por esta razón, opino que se debería tomar ventaja de todas las capacidades que tienen para crear en cada adolescente un interés frente a la afición hacia la lectura durante su estancia en el bachillerato de la UANL, ya que ahí se encuentra un punto conveniente a rescatar para que ese gusto hacia los libros y las diversas lecturas siga creciendo y vaya dejando sus frutos.

Con base en Rodríguez (1999), la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (por sus siglas, ANUIES), ha citado que la educación superior enfrenta algunas responsabilidades relacionadas con las necesidades de los alumnos. Entre sus tareas se encuentra la de mejorar la calidad de la formación en los aspectos cognitivos e instrumentales (conocimientos, destrezas y habilidades); y ofrecer espacios que favorezcan el desarrollo de su autonomía, para lo cual deben redimensionar el proceso de enseñanza aprendizaje que incluya estrategias como: generar ambientes de aprendizaje más estimulantes entre estudiantes; y promover el desarrollo de competencias y habilidades intelectuales y mejorar, de esta manera, los procesos de comprensión lectora que son fundamentales para el desarrollo cognitivo.

Pero la lectura llega a ser muchas veces una actividad que algunos estudiantes practican solamente por meras cuestiones académicas y dejándoles pocos aprendizajes significativos. Para algunos adolescentes, el foco de motivación para leer cualquier texto lo encuentran la mayoría del tiempo en la escuela y a petición de sus maestros, pero en el hogar también se puede motivar a los adolescentes a adentrarse al mundo de los libros. El uso y beneficios de

la lectura no se acabarán nunca, pues siempre será posible profundizar un poco más en esta actividad, por lo que se requieren proyectos sociales para fomentarla, como lo comenta Solé (2009), y yo estimo que debe cimentarse con un enfoque fuera de lo cotidiano, por lo que esta propuesta pretende encaminar al estudiante hacia el análisis de los diversos tipos de textos mediante cinco ciclos de lectura, como un programa extracurricular, considerando en cada actividad y en cada proceso de lectura el aspecto que llevo a interesar mucho para la elaboración de éste programa, el cual es el enfoque motivacional para que pueda tener el efecto esperado, con productos finales o evidencias creativas, ligadas al arte, a la música, a ideas precisas manifestadas desde la perspectiva de cada joven para, de esta manera, conocer o ver de qué manera juzgan su alrededor y en que formas comprenden los diversos textos.

Claro está que ya existen varios programas sobre comprensión lectora, pero debe subrayarse que algunos de estos programas en muchas de las ocasiones tienen poca evaluación en su eficacia o en su continuidad. Debe considerarse que promover la lectura no es una actividad tan fácil, pero se puede comenzar a trabajar inmediatamente invitando a los alumnos y haciéndoles saber que de la lectura se pueden obtener muchísimos beneficios, entre ellos los académicos puesto que, según Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2014), la lectura individual y grupal favorece totalmente una lectura crítica que contribuye a mejorar el nivel de su comprensión lectora obviamente para todas sus asignaturas en el nivel medio superior.

Para que esto funcione, el papel del facilitador es clave para esta comprensión, ya que como lo consideran Yubero y Larrañaga (2015) es necesario acompañar a los estudiantes en sus lecturas, definiendo al inicio el vocabulario más complicado del texto, y los diferentes discursos del mismo, enseñándoles también a deducir, hacer inferencias, y captar la intención del texto.

El Programa de Ciclos de Lectura les ayudará a los jóvenes del nivel medio superior a mejorar los hábitos de lectura, podrán aumentar su vocabulario, y por lo tanto, su capacidad de aprendizaje, principalmente por medio de la motivación, promoviendo la lectura activa en su vida diaria. Además, de acuerdo a los resultados obtenidos del total de los alumnos (667 E) analizados con el segundo instrumento de evaluación: la EIL (Encuesta de interés

sobre la lectura), hay en total 359 estudiantes que si les gusta leer, dividido este número son 252 estudiantes de segundo semestre y 107 de cuarto semestre, se puede considerar la creación de un perfil de alumnos adolescentes lectores, con base en las preguntas de esa encuesta que permitirá, a quien lea este texto, conocer los hábitos lectores de los bachilleres.

Inicialmente, los estudiantes adolescentes comentan que leen por dos razones. La primera obviamente es por trabajos académicos, pero además de esto la mayoría lo hace también porque le gusta practicar la lectura. Ellos tardan alrededor de dos semanas para poder terminar un libro que comiencen a leer y que les interese, y aquí es donde entra el enfoque motivacional porque si no les gusta el tema, son pocos los que si terminan la lectura completa del libro, y es que y cabe destacar que las estrategias más importantes para el inicio del hábito de la lectura están sumamente relacionadas con la motivación, y es que ésta tiene que ver con muchos factores que generalmente pueden o no influir en el estudiante adolescente para el logro de cualquier objetivo que se proponga. Así mismo, la cantidad de libros que se leen al año debe ser una suma considerable, pero los adolescentes lectores no toman mucho tiempo para la lectura, específicamente 188 E, tanto de segundo como de cuarto semestre, han leído en sus vidas entre 1 y 5 libros en su totalidad; solamente 119 E han leído entre 5 y 10 libros, y al solamente 52 E de toda la muestra comentan que han leído más de 10 libros. Sobre los géneros que más gustan a los jóvenes se encuentran los temas de terror y ciencia ficción, siguiéndole los clásicos y al final los de aventuras. Aunque es importante decir que 229 E aclaran que comenzaron sus hábitos lectores entre los 11 y los 14 años, siendo sus principales fuentes de motivación sus maestros y luego sus padres.

En esta misma línea, Silva (2014) plantea la importancia de desarrollar la comprensión lectora y resalta la necesidad de trabajar habilidades cognitivas, proponiendo comenzar con la enseñanza de una serie de elementos que están en la base de la comprensión, como el vocabulario, la gramática y las habilidades complejas de lenguaje oral. Desde aquí es que comienza el proceso de mejorar las estrategias de lectura en cada uno de los adolescentes debido a que México, en diversas investigaciones, ha logrado posicionarse en los últimos lugares sobre este tema y es uno de los países que cuenta con pocas personas con buenos

hábitos lectores. De manera específica, es debido analizar que en pruebas estandarizadas de comprensión lectora, aplicadas a alumnos en su último grado de secundaria y durante la preparatoria, como la prueba PLANEA o ENLACE, han resultado con calificaciones o dominios bajos, por lo que específicamente en este trabajo, se analizó una muestra de alumnos de una preparatoria de la UANL mediante una prueba diagnóstica de conocimientos de español, organizando los resultados en tres dominios: elemental, bueno y excelente.

De acuerdo a estas ideas, pero con base en el primer instrumento de evaluación, los resultados analizados en promedio de la PED en relación a este gusto por la lectura, fueron destacables ya que a los 252 estudiantes que si les gusta leer, del segundo semestre, obtuvieron un promedio de 65.31%, más elevado que los 211 estudiantes que no les gusta leer (Promedio de 49.05%); para cuarto semestre, los 107 alumnos a quienes si les gusta leer obtuvieron un promedio de 67.8%, mientras que los 97 alumnos que no les gusta tuvieron un valor más bajo, un promedio de 53.92%. Y este enfoque motivacional es atendido también en varios trabajos por ser un punto clave para los estudiantes, como lo sugiere Hsueh (2007), quien trabajo con la relación entre lectura y motivación hacia la comprensión lectora, investigando la interacción entre la motivación, el uso de estrategias y los hábitos lectores de alumnos de una Universidad en Taiwán, quien al finalizar su estudio definió que la motivación si ayuda a la comprensión de la lectura

Así mismo, de acuerdo a la estadística asociativa llevada a cabo utilizando la chi cuadrada como prueba estadística que permite conocer la relación entre dos variables nominales, se agrega que la asociación entre el puntaje de la PED y el gusto por la lectura podría deberse a que realmente los jóvenes que si gustan de la lectura obtienen mejores resultados en las pruebas diagnósticas de competencias lectoras, mientras que los adolescentes que no gustan de la lectura, obtienen bajos dominios o resultados en las mismas. Haciendo un recuento de los resultados de la Tabla 3 y 4, se indica que la relación es aceptable, por lo que se podría decir que, a pesar que si les gusta la lectura, los bachilleres siguen obteniendo dominios elementales, más que excelentes, por lo que se consideraría que la correcta elaboración y aplicación de un Programa de Lectura beneficiaría los espacios de dudas de los alumnos al momento de leer un texto para su mejor comprensión, pero llevándolo a cabo en un

ambiente de aprendizaje diferente, involucrando más estrategias de enseñanza y aprendizaje, solamente con un fin específico el cual es el aumento del vocabulario del alumno y la mejora de la comprensión lectora.

Además de esto, los resultados que se arrojaron permiten hacer conciencia sobre el tema de comprensión lectora y puede demostrarse que muy pocos alumnos obtuvieron excelentes resultados. De igual manera, si al estudiante le guste leer, practicando esta actividad en su vida cotidiana, desarrolla más habilidades y destrezas lingüísticas en comparación con los que no gustan leer. Paba y González (2014) señalan que, en pruebas que contienen actividades que tienen que ver con comprensión de textos diversos, los alumnos en un nivel superior o medio superior tienen muy bajo desempeño, además de bajo rendimiento escolar.

Por lo tanto, para futuras líneas de trabajo sobre la lectura que permitan superar algunas limitaciones de la presente investigación, sería preciso ampliar la muestra de los estudiantes evaluados dentro de la Universidad Autónoma de Nuevo León, específicamente en el nivel medio superior, y del mismo modo se pueda analizar con el apoyo de otros comités académicos el nivel de la prueba diagnóstica sobre conocimientos de español y reexaminar si los resultados pueden ser generalizables o absolutos. Además, se podrían realizar otros estudios similares dentro de la misma institución, que pudieran incluir otras variables significativas según las ideas de los autores citados en este trabajo sobre el hábito de la lectura y la comprensión lectora, y su trascendencia en el nivel medio superior, para que de esta manera se tenga la oportunidad de ampliar esta importante línea de estudio.

CAPÍTULO VI

REFERENCIAS

- Alvarado, J.M; Puente, M; Paz, F. y Jiménez, V. (2015) Análisis de los componentes en la adquisición de la lectura en castellano: una aplicación del modelo logístico lineal. *Suma Psicológica* 22(1), 45-52.
- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2010) “El texto expositivo y su escritura” *Folios Segunda época* 32, 73-88
- Álvarez-Álvarez, C.y Pascual-Díez, J. (2014) Aportaciones de un club de lectura escolar a la lectura por placer. *El profesional de la información*, 23(6), 625-631.
- Benítez, M; Barajas, J. y Hernández, I. (2014). Efecto de la aplicación de una estrategia de comprensión de lectura en un entorno virtual. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 71-87.
- Briceño, G. (2015). El gusto por la lectura y el cine como indicador de la reconfiguración de las subjetividades femeninas: las adolescentes en Jalisco la ventana. *Revista estudios de género La ventana* 41, 240-273
- Cadime, I; Ribeiro, I; Leopoldina, F; Santos, S; Prieto, G. y Maia, J. (2013) Validity of a reading comprehension test for Portuguese students *Psicothema*, 25 (3), 384-389
- Campos Fernández-Fígares, Mar y Martos Núñez, E. (2016) Cartografías lectoras y otros estudios de lectura: la lectura en las universidades públicas andaluzas. *RILCE* Madrid: Marcial Pons. Editorial Delirio
- Casado Guerrero, Y. (2009) El texto descriptivo. *Innovación y experiencias educativas*, 18. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_18/YOLANDA_CASADO_2.pdf

- Casas, J. y Ceñal, M. (2005) Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. Unidad de Medicina del Adolescente. Servicio de Pediatría. Hospital de Móstoles, Madrid. *Pediatr Integral*, 9(1), 20-24
- Castro Yáñez, G.; Mathiesen de Gregori, M.; Mora Mardones, O.; Merino Escobar, J. M.; Navarro Saldaña, G. (2012) Habilidades lingüísticas y rendimiento académico en escolares talentosos. *CES Psicología*, 2(5), 40-55 Universidad CES Medellín, Colombia
- Díaz Martín, A. (2009) La importancia de la lectura. *Innovación y experiencias educativas*, 15, 1-8
- Elosúa, M, García, J., Vila, J., Gómez-Veiga, I. y Gil, L. (2013) Improving reading comprehension: From metacognitive intervention on strategies to the intervention on working memory executive processes. Mejorando la comprensión lectora: Desde la intervención metacognitiva en estrategias a la intervención en los procesos ejecutivos de la memoria operativa. *Ciencia Cognitiva*. 12 (5), 1425-1438.
- Enciclopedia de conocimientos fundamentales. (2010) UNAM-Siglo XXI, I, 22-28, 41-42
- Encuesta Nacional de Lectura y Escritura (2015), CONACULTA. Recuperado de: https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf
- Europa Press. (2013). Un cerebro más protegido gracias a la lectura. 11/07/2016, de El mundo Sitio web: <http://www.elmundo.es/elmundosalud/2013/04/23/neurociencia/1366730222.html>
- Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) Recuperado de: <http://www.enlace.sep.gob.mx/>
- Fajardo, A., Hernández, J. y González, A. (2012). Acceso léxico y comprensión lectora: un estudio con jóvenes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 25-33.

- Flores, R., Jiménez, J. E. y García, E. (2015). Adolescentes pobres lectores: evaluación de procesos cognitivos básicos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 34-47. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no2/contenido-floresjimg.html>
- Goleman, D. (1998) La práctica de la inteligencia emocional. Primera Edición, Editorial Kairós, S.A., Barcelona, España.
- Gutiérrez Portillo, V. (2013) Beneficios de la lectura. Nota de opinión en el periódico La jornada. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2013/09/25/opinion/a03a1cie>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006) Metodología de la investigación. Cuarta Edición. Mc Graw Hill Interamericana, México.
- Horcas Villarreal, J.M. (2009) *Texto descriptivo*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, marzo, Recuperado de: www.eumed.net/rev/cccss/03/jmhv6.htm
- Hsueh, L. (2007) Influencia de la motivación y el uso de estrategias en la comprensión lectora. *Lectura y Vida*. Septiembre, Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n3/28_03_Lu.pdf
- Iturra, C. (2015). La organización de la enseñanza de la lectura en las aulas chilenas. Diferencias entre profesores calificados como básicos o como competentes. *Universitas Psychologica*, 14(2), 535-548.
- Llamazares, M; Ríos, I. y Buisán, C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas de la Universidad de León. Universitat Jaume Universitat de Barcelona. *Revista española de pedagogía*, 71 (255), 309-326
- Madero, I. y Gómez, L. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 113-139
- Medina, L; Valdivia, A; & San Martín, E. (2014) Prácticas Pedagógicas Para la Enseñanza de la Lectura Inicial: Un Estudio en el Contexto de la Evaluación Docente Chilena. *PSYKHE*, 23 (2), 1-13:10.7764/psykhe.23.2.734

- Módulo sobre lectura, MOLEC, (2016) Recuperado de:
www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/.../molec/doc/resultados_molec_feb16.pdf
- Monroy, J. y Gómez, B. (2009) Comprensión Lectora México, *REMO*: VI (16), 37-42.
Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n16/v6n16a08.pdf>
- Moreno, J. A. (2011) Comprensión y prácticas lectoras. *Lectura y comprensión, evaluación*. Recuperado de:
<http://comunidad.udistrital.edu.co/flrodriguezh/files/2011/12/Pr%C3%A1cticas-lectoras.pdf>
- Ramos Morales, C. (2006) Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de octavo año básico *Onomazei* 14(2), 197-210. Recuperado de:
www.redalyc.org/pdf/1345/134516602007.pdf
- Reforma Integral de Educación Media Superior, RIEMS (2008). Recuperado de:
www.oei.es/pdfs/reforma_educacion_media_mexico.pdf
- Rodríguez Gómez, R. (1999) La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. *Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU)*, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Organización para la cooperación y el desarrollo económicos, OCDE (2010) Recuperado de: <http://www.oecd.org/centrodemexico/publicaciones/50014072.pdf>
- Paba, C. & González, R. (2014) La actividad metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado. Metacognitive activity and reading comprehension in tenth grade students. *Psicología desde el Caribe*. 31(1), Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/213/21330429005.pdf>
- Programa para la evaluación internacional de alumnos, PISA, (2003) Recuperado de:
<https://www.oecd.org/pisa/39732493.pdf>

- Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Media Superior de la UANL 2013-2020.
Recuperado de: <http://www.uanl.mx/sites/default/files/dependencias/denms/pdi-nmsultima-version-24-enero-2014.pdf>
- Plan de Desarrollo Institucional de la Preparatoria No. 1, UANL.
- Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes, PLANEA (2015), Recuperado de:
http://planea.sep.gob.mx/content/ms/docs/2015/manuales/Manual_para_usuarios_2015_Ago.pdf
- Poblete, J. (2016) De la lectura como práctica histórica en América Latina: la primera época colonial y el siglo XIX. *Cuadernos De Literatura XX* (39), 57-94. University of California, Santa Cruz, Estados Unidos. doi: 10.11144/Javeriana.cl20-39.lpha
- Programa de Fomento a la Lectura para la Educación Media Superior, (2011) Recuperado de:
http://joveneslectores.sems.gob.mx/documentos/Fomento_de_la_LecturaSEMS.pdf
- Salvador, M. (1986) Estudio comparativo de la evaluación de la lectura oral y la lectura silenciosa. *Infancia y aprendizaje*. 35-36,. 25-35. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/662382.pdf>
- Silva Trujillo, M. (2014) El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*, 14(64)
- Solé, I. (1998) Estrategias de lectura. Octava edición. Editorial Grao; Barcelona.
- Solé, I. (2012) Competencia lectora y aprendizaje. *Monográfico. Revista Iberoamericana De Educación*. 59, 43-61.
- Tovar, R. (2009) Técnicas, tipos y velocidades de lectura tras la investigación documental *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIX, (3-4), 39-78
- Valdés, M. (2013) ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora? *Ocnos*, 10, 71-89. Recuperado de

https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/viewFile/ocnos_2013.10.04/33

6

Wells, G. (2001). Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós. Capítulo 9. Recuperado de: https://preescolarbenv.files.wordpress.com/2014/08/wells_2001_cap9.pdf

Yubero, S. & Larrañaga, E. (2015). “Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal”. *El profesional de la información*, 24 (6), 717-723.

ANEXOS

Instrumentos de evaluación

Anexo 1. Prueba de Evaluación de Diagnóstica de Español (PED)

PRUEBA DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE CONOCIMIENTOS DE ESPAÑOL

Instrucciones. Lea cada una de las siguientes situaciones, reflexione y analice las respuestas para elegir la que mejor convenga. Recuerde que tiene un límite de tiempo de 100 minutos para terminar de manera efectiva su evaluación diagnóstica.

1. Tipo de texto narrativo que se caracteriza por ser una narración breve, oral o escrita, en la que se relata una historia de ficción y son escritos generalmente en prosa.
 - a) Novela
 - b) Refrán
 - c) Cuento
 - d) Mitos

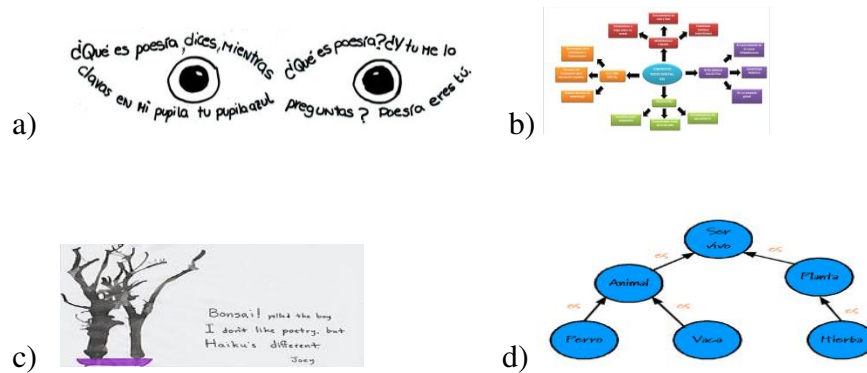
I. Lee el siguiente texto y responde adecuadamente.

En un pueblo muy lejano es una vieja costumbre que todas las niñas recién nacidas duerman con una tijera bajo su almohada. Una mujer que estaba a punto de dar a luz le pareció extraño hacer esa vieja costumbre y fue donde los más ancianos del pueblo, según ellos eso se debía a que en ese pueblo había una bruja que nunca pudo tener hijos y por eso se robaba a los recién nacidos para criarlos como sus hijos. “*Esa tijera es para evitar que ella se los lleve*” dijo el más anciano del pueblo.

2. ¿Qué tipo de texto narrativo define la historia anterior?
 - a) Novela
 - b) Cuento
 - c) Resumen
 - d) Mito
3. ¿Cuáles de las siguientes opciones corresponden a las características de un mito?
 1. Son relatos que intentan explicar la realidad.
 2. Son textos que explican la ciencia.
 3. Los pueblos los crearon y se transmiten por generaciones.
 4. Son relatos creados por la imaginación.

- a) 1 y 3
- b) 1, 3 y 4
- c) 2 y 4
- d) 1, 2 y 4

4. ¿Cuál de las siguientes imágenes representa un caligrama?



5. Debate entre varios expertos para tratar sobre un asunto, ante un público que generalmente también puede dar su opinión.

- a) Debate entre amigos
- b) Mesa redonda
- c) Seminario artístico
- d) Plática común

6. ¿Cuál de las siguientes opciones hace mención a elementos de un cuento?

- 1. Personajes
- 2. Fuerza y entonación
- 3. Ambiente
- 4. Narrador

- a) 2 y 3
- b) 1 y 3
- c) 1, 3 y 4
- d) 2, 3 y 4

7. ¿Cuál de las siguientes oraciones contiene al menos un extranjerismo?

- a) Mi hermana es muy bonita.
- b) Los amigos de Juan han ido a comprar lápices.
- c) Tengo ganas de comer pizza o sándwich, ¡muero de hambre!
- d) Hoy es día de lectura.

8. ¿Cuál es la función del moderador dentro de la mesa redonda?

- a) Hablar por los demás
- b) Presentar a los participantes y explicar el desarrollo de la mesa, medir el tiempo y promover el respeto entre los participantes.
- c) Solamente tratar de resumir las ideas principales de los textos utilizados dentro de la mesa redonda.
- d) Informarse bien sobre el tema que expondrán frente a la audiencia.

9. Estos participantes de la mesa redonda deben escuchar con afición las exposiciones, tomar nota de lo que no quede claro, participar de manera activa emitiendo comentarios o formulando preguntas pertinentes, respetar las opiniones de los demás.

- a) Audiencia
- b) Expositor
- c) Moderador
- d) Presentador

10. ¿Cuál de las siguientes opciones muestra el ejemplo de una biografía?

- a)

Agua que no has de beber, déjala correr.
- b)

Miguel Hidalgo y Costilla nació en Guanajuato el 8 de mayo de 1753. Sus padres fueron Cristóbal Hidalgo y Costilla y Ana María Gallaga. A los 17 años se convirtió en maestro de Filosofía y Teología. En 1778 se ordenó Sacerdote.
- c)

Había una vez una dulce niña que quería mucho a su madre y a su abuela. Les ayudaba en todo lo que podía y como era tan buena el día de su cumpleaños su abuela le regaló una caperuza roja.

- d) El *pensamiento* es la actividad y creación de la mente; dicese de todo aquello que es traído a existencia mediante la actividad del intelecto.

11. ¿Cuál de las siguientes imágenes representa una onomatopeya?



II. Lee los siguientes fragmentos y selecciona el recurso literario que incluye.

12. **Más allá de la vida**
quiero decírtelo con la muerte;
Más allá del amor,

a) Ironía

13. Señor excelentísimo, mi **llanto**
ya no consiente márgenes ni orillas:
inundación será la de mi canto
Francisco de Quevedo, Siglo XVII

b) Comparación

14. Su nombre es Dulcinea... **sus cabellos son oro, su frente campos elíseos, sus cejas arcos de cielo, sus ojos soles, sus mejillas rosas, sus labios corales...**
Miguel de Cervantes, Don Quijote

c) hipérbole

- III. Lee el siguiente texto y contesta las preguntas que se presentan a continuación.

¿Qué me van hacer, papá?

Vicente Leñero

—Pícale, García... pícale.

El automóvil iba por la avenida Insurgentes y al llegar al monumento a Cuauhtémoc dobló hacia Reforma. Las llantas rechinaron y el “Güero” se golpeó contra la ventanilla izquierda. García estaba pálido. Un mechón de pelo —el mechón de siempre— le caía sobre la frente. Se mordía los labios y apretaba con fuerza el volante. Felipe volvió a decir:

—¡pícale... pícale!

Felipe era el mayor de los cuatro: acababa de cumplir veintitrés años.

—¿Nos siguen? —preguntó García.

—¡Qué nos van a seguir!...

En la glorieta de la Independencia volvieron a rechinar las llantas; en la Diana Cazadora alcanzaron la preventiva y nadie volvió a hablar hasta que llegaron a la fuente de Petróleos. García había disminuido la velocidad. Felipe se echó a reír. A sus amigos no les gustaba cómo se reía, pero nunca le decían nada. Iban más despacio cuando Felipe ordenó:

—Pícale, García... pícale.

El “Güero” dijo:

—Está bueno el carrito.

—Todavía no cantes victoria, Felipe...

—¿A poco todavía tienes miedo, tú? El “Güero” siempre había tenido miedo.

—Eres un marica, “Güero”... Mi primo arregla el número de motor, las placas, la pintura; no lo reconocería ni el dueño...

Las llantas seguían rechinando en cada curva.

—Pásatelo...

—Es una curva muy cerrada —dijo el “Güero”.

—Pícale, García, que ya quiero llegar...

Adelante de Lerma, una recta se extendía como una regla de acero.

—**Cuidado!**

Felipe recordaría siempre aquel camión de redilas con su letrerillo abajo: “Me río de la muerte”. Recordaría la carretera girando sobre su cabeza y los árboles cayendo del cielo en un aguacero verde. Recordaría la sangre del “Güero” sobre el asiento de atrás y los ojos saltados de Manuel. Recordaría el último gesto de García: sus manos apretadas para siempre sobre el volante; su mechón de pelo —el mechón de siempre—, sobre las arrugas ensangrentadas de su cara. El cuerpo del “Güero”, horizontal, cruzó delante de él. Luego el de Manuel y el de García.

Felipe tenía vendada la pierna y desde su ventana miraba pasar los automóviles. Se apretó los ojos con las yemas de los dedos y se mordió los labios. Alguien había encendido el radio y una canción romántica llegaba hasta sus ojos. Oyó cuando la puerta se abría y las pisadas inconfundibles de su padre le subieron por la frente.

—¿Estás listo?

—Sí, papá.

—OK.

Hacía mucho que no le decía a su padre “papá”.

—¿Qué me van a hacer, papá?

La pregunta le devolvía su infancia. Era la misma pregunta de hace diez años cuando su padre lo llevó a la casa del vecino para que dijera por qué había descalabrado a aquel niño. Pero ahora su voz era gruesa.

—Nada.

Su padre volvía a mentir.

—Dime qué me van a hacer, papá...

—Va a costar mucho dinero pero no te van a hacer nada, Felipe.

—¿Nada?

—Nada, hijo... todo se arreglará. Fue un accidente. Era lo mismo de hace diez años. “Fue un accidente; no tiró la piedra con intención de descalabrar a su hijo...”

—Pero qué me van a hacer ellos, papá.

—¿Ellos?... Nada, hijo.

—¿Qué me van a hacer el “Güero” y García y Manuel...? ¿Qué me van a hacer su sangre, sus huesos rotos, saltados. Cómo les devolveré lo que ellos tenían: su timidez a Manuel, su miedo al “Güero”, su cariño a García; cómo podré volver a llenarlos a ellos, papá; volverlos a ver platicando y preguntando y dudando... ¿Tú me vas a ayudar a eso también?... ¿Tú dinero puede recuperarlos? ¿Tu dinero puede hacer que todo esto sea un sueño?... Dímelo, dime que sí, que todo lo puedes, que no hay ninguna dificultad. Cúmpleme este capricho, papá. Éste no es como los otros que me has cumplido siempre. Haz que todo sea mentira. Hazlo, papá. Hazlo ahora mismo.

Felipe sintió la mano de su padre sobre el hombro: le temblaba. Su padre también era un chiquillo que no podía hacer nada.

15. El cuento se desarrolla en una ciudad...

- a) habitada por jóvenes
- b) con muchos delincuentes
- c) con muchos padres de familia
- d) sin luz, agua u otros servicios.

16. De acuerdo con el relato, Felipe es una persona...

- a) Egoísta
- b) irresponsable
- c) valiente
- d) responsable

17. Por el contexto en el que se usa la palabra “pícale”, se puede decir que Felipe es un...

- a) ladrón
- b) cocinero
- c) estudiante
- d) delincuente

18. En el relato aparece la palabra OK. ¿A qué forma de habla pertenece?

- a) extranjerismo
- b) regionalismo
- c) indigenismo
- d) galicismo

19. En la línea 28 del relato anterior, ¿Qué signo de puntuación le hace falta para que sea correcta la frase?

- a) Signos de exclamación (¡ !)
- b) Signos de interrogación (¿ ?)
- c) comillas (“ “)
- d) punto y coma (;)

20. ¿Cómo se encuentra estructurado el cuento?

- a) Conclusión, clímax, introducción y desarrollo.
- b) Clímax, desarrollo, conclusión e introducción.
- c) Introducción, desarrollo, clímax y desenlace.
- d) Desenlace, desarrollo, clímax e introducción.

IV. Lee el siguiente texto y contesta las preguntas a continuación.

Artículo 123. Toda persona tiene derecho al trabajo digno y socialmente útil; al efecto, se promoverán la creación de empleos y la organización social de trabajo, conforme a la ley.

A. El Congreso de la Unión, sin contravenir a las bases siguientes deberá expedir leyes sobre el trabajo, las cuales **regirán**:

- I. Entre los obreros, jornaleros, empleados domésticos, artesanos y de una manera general, todo contrato de trabajo:
- II. La duración de la jornada máxima será de ocho horas.
- III. La jornada máxima de trabajo nocturno **será** de 7 horas. Quedan prohibidas: las labores insalubres o peligrosas, el trabajo nocturno industrial y todo otro trabajo después de las diez de la noche, de los menores de dieciséis años;
- IV. Queda prohibida la utilización del trabajo de los menores de catorce años. Los mayores de esta edad y menores de dieciséis tendrán como jornada máxima la de seis horas.
- V. Por cada seis días de trabajo **deberá** disfrutar el operario de un día de descanso, cuando menos.

21. ¿Cuál de las siguientes opciones hace referencia al incumplimiento del artículo 123 inciso A fracción V?

- a) Marisela trabaja en una tienda departamental de lunes a viernes de las 10 a las 15 horas y percibe salario mínimo.
- b) Casandra, que es contadora, trabaja en un despacho jurídico de lunes a sábado y descansa el domingo.
- c) Juanita, que se encuentra en su octavo mes de embarazo, está realizando actividades fuertes cargando material en una ferretería.

- e) María consiguió un trabajo como guardia de seguridad en un horario de 5:00 p.m. a 10:00 p.m. en un centro comercial y gana el salario mínimo.

22. ¿En qué modo verbal se encuentran las palabras marcadas en Negritas?

- a) indicativo
- b) subjuntivo
- c) imperativo
- d) pasado

V. Contesta las siguientes preguntas con la opción adecuada.

23. ¿Qué pasos podrían ser los correctos para realizar una entrevista?

- a) Definir el objetivo de la entrevista, consultar material sobre el tema y seleccionar información para realizar el cuestionario.
- b) Presentarse con el entrevistado y platicar directamente con las personas.
- c) Presentarse con las personas a entrevistar y comenzar a grabar.
- d) Aplicar un cuestionario y presentarse de manera formal con las personas a entrevistar.

24. ¿Cuál de las siguientes oraciones es un ejemplo de oración imperativa?

- a) María y Jorge se van a casar.
- b) ¡Limpia tu cuarto!
- c) Ellos son muy felices
- d) Los amigos de Grace.

25. ¿Cuál de las siguientes oraciones es un ejemplo de oración subjuntiva?

- a) Abigail estudia todos los días.
- b) Quizá Juana estudie todos los días.
- c) ¡Duérmete ya!
- d) Por favor, termina el trabajo.

26. En este apartado de la investigación, se buscan diferentes fuentes de información que puedan apoyar a la redacción formal del trabajo.

- a) Selección de fuentes de información
- b) Selección del tema
- c) Esquema de trabajo
- d) Elaboración de fichas de trabajo

27. Son un tipo de documento que se utiliza para guardar la información que se requiere para identificar un libro, o cualquier documento escrito.

- a) Fichas de estudio
- b) Fichas de biblioteca
- c) Fichas bibliográficas
- d) Fichas generales

28. ¿Cuáles son algunos datos que debe incluir este tipo de fichas?

- a) Título del libro y nombre de auxiliar
- b) Nombre del libro, nombre del autor y editorial.
- c) Fecha de elaboración y título del libro.
- d) Resumen, índice, editorial y nombre del libro.

29. ¿Qué elemento le hace falta a la siguiente ficha bibliográfica?

Kahler, Erich. ¿Qué es la historia? 5a ed., México, 1997, p. 291-293.

- a) Subtítulo
- b) Título
- c) Editorial
- d) Año

30. ¿A qué dato hace referencia el texto subrayado en la siguiente ficha?

VILLEGAS, Cosío Daniel, "Historia general de México", Vol. 1, Ed. Colegio de México: México, 1997, p. 291-293.

- a) Autor
- b) Título del libro
- c) Edición
- d) Número de páginas

31. ¿Cuál de las siguientes opciones NO debe agregarse a una ficha bibliográfica?

- a) Fecha de consulta
- b) Autor

- c) Editorial
- d) Título

32. Se refiere a aquel estudio o investigación que una persona lleva a cabo acerca de una temática o tema en particular.

- a) Estudio de artículos
- b) monografías
- c) resúmenes
- d) argumentación

33. Es un espacio de comunicación que permite la discusión acerca de un tema polémico entre dos o más grupos de personas.

- a) monografías
- b) debate
- c) televisión
- d) pláticas

VI. Lee la siguiente nota y responde adecuadamente a las siguientes preguntas.

Lluvias: precariedad extrema

La jornada

Martes, 08 de septiembre de 2009

La intensa lluvia que cayó en el valle de México entre la noche del domingo y las primeras horas de ayer lunes provocó una catástrofe en dos municipios mexiquenses situados en el norponiente de la mancha urbana afectó severamente el funcionamiento del Aeropuerto Internacional de la Ciudad de México, causó daños en el Palacio Legislativo de San Lázaro, generó congestiones viales en gran escala y, sin dudarlo, dejó daños de diversa magnitud en incontables casas habitación, afectaciones que no serán incorporadas en las estadísticas.

La precipitación pluvial fue caracterizada como la más intensa en lo que va del año, pero no la más grande de la década, ni mucho menos. Es decir, se trató de un fenómeno meteorológico previsible —y, sin dudarlo, repetible— ante el cual, sin embargo, el centro político y económico del país no está preparado.

El rompimiento y desbordamiento del Emisor Poniente del drenaje metropolitano provocó en Atizapán y Tlalnepantla al menos dos fallecimientos y dejó cientos de casas inundadas, vehículos total o parcialmente destruidos, un número indeterminado de damnificados y un monto aún no cuantificado de pérdidas materiales.

34. ¿Qué tipo de texto representa el escrito anterior?

- a) Crónica
- b) Noticia

- c) Artículo de investigación
- d) monografía

35. ¿Cuál es la procedencia de los datos del texto anterior?

- a) un documento oficial
- b) una agencia periodística
- c) testimonios de los afectados
- d) la declaración de la autoridad federal

36. ¿En qué lugar ocurrió la intensa lluvia?

- a) En la ciudad de México
- b) En la ciudad de Toluca
- c) En todo el país
- d) En el centro del país

37. ¿Cuál de los siguientes fragmentos de la noticia Lluvias: precariedad extrema presenta una opinión?

- a) La intensa lluvia que cayó entre la noche del domingo y las primeras horas de ayer lunes provocó una catástrofe en dos municipios mexiquenses.
- b) El rompimiento y desbordamiento del Emisor Poniente del drenaje metropolitano provocó en Atizapán y Tlalnepantla al menos dos fallecimientos y dejó cientos de casas inundadas.
- c) A causa de la lluvia, personal del Sistema de Transporte Colectivo Metro (STC) no había podido restablecer el servicio en las estaciones Terminal Aérea, Hangares y Pantitlán, de la línea 5, y que son empleadas por 950 mil personas diariamente.
- d) La precipitación pluvial fue caracterizada como la más intensa en lo que va del año, pero no la más grande de la década, ni mucho menos. Es decir, se trató de un fenómeno meteorológico previsible —y, sin dudarlo, repetible— ante el cual, sin embargo, el centro político y económico del país no está preparado.

VII. Lee el siguiente texto y responde a las preguntas.

Felipe Suarez, había prometido a sus dos pequeños hijos, llevarlos al museo encantado, así se hacía llamar el nuevo museo que se promocionaba por todos lados, al parecer era uno de los museos más grandes de todo el mundo y ahora estaba en la pequeña ciudad del estado

de Querétaro, algo que no se había visto nunca en la región. El día del estreno, la gente hacia fila para entrar, pero Felipe junto con sus pequeños quisieron tomar un atajo, para ser de los primeros en entrar, y se metieron por atrás del establecimiento, total, si los encontraban, tenían los boletos pagados, que podrían hacer, pensó el padre de familia. Y así fue, se metió por la puerta trasera, pero por descuido entro en el almacén del museo encantado, en donde estaban todas las figuras de cera que presentarían, algo que no pudo creer, fue que varias de ellas se movían como si estuvieran preocupadas por el estreno.

Como es que se mueven, si son de cera, se preguntó Felipe, cuando empezó a asustarse, y asustar a los niños, sin querer tumbo algo desde donde veía a las estatuas y todas al mismo tiempo voltearon a verlo, el solo quiso correr y salir del lugar. Con un niño corriendo y otro en brazos, sin querer llego al lugar en donde se presentarían a todos, las figuras de cera, fue entonces cuando vio al encargado, que le sonrió, parecía que sabía que los había visto, solo que en ese momento empezó a entrar la gente, para esto, las figuras de cera ya estaban en el lugar de exhibición. **Felipe ya no pudo salir, lo único que hizo fue mezclarse entre las personas y esperar que abrieran la salida ya que, por la entrada, estaban todos los que no habían podido entrar, fue entonces cuando sintió un pinchazo en el brazo y unas personas lo tomaron junto con sus hijos;**

Después solo se supo que los niños, se le entregaron a la madre, pero del padre de familia nunca más se supo el paradero, ahora es parte del repertorio de figuras de cera, del museo encantado que se sigue presentando por toda las ciudades de la región, recolectando en cada una de ellas, materia prima para su museo.

38. Al terminar la narración, la profesora preguntó al grupo si el relato anterior era un mito o una leyenda. ¿Cuál de los alumnos respondió correctamente?

- a) Luis dijo: “Es un mito, porque los hechos relatados dependen de la voluntad divina.”
- b) Ana dijo: “Es una leyenda, porque la protagonista posee características sobrenaturales.”
- c) Roberto dijo: “Es un mito, porque narra el origen de un lugar importante para la comunidad.”
- d) Susana dijo: “Es una leyenda, porque retoma un hecho real y los mezcla con acontecimientos extraordinarios.”

39. ¿De cuántos párrafos está compuesto el texto?

- a) tres

- b) cuatro
- c) uno
- d) cinco

40. En el tercer párrafo, dentro del texto en negritas, ¿cuál es el error sobre los signos de puntuación que se debe cambiar?

- a) no debe contener comas
- b) al final del párrafo debe haber signos de exclamación
- c) al final del párrafo debe haber un punto y coma
- d) se debe quitar el punto y coma y poner un punto

IMPORTANTE: LLENA ESTA HOJA CON LAS RESPUESTAS QUE SELECCIONASTE

1.	9.	17.	25.	33.
2.	10.	18.	26.	34.
3.	11.	19.	27.	35.
4.	12.	20.	28.	36.
5.	13.	21.	29.	37.
6.	14.	22.	30.	38.
7.	15.	23.	31.	39.
8.	16.	24.	32.	40.

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

SEMESTRE: _____ GRUPO: _____

FECHA DE APLICACIÓN DEL EXAMEN: _____

Anexo 2. Encuesta sobre el Interés hacia la Lectura (EIL)

INFORMACIÓN GENERAL	
Nombre:	_____

Preparatoria:	_____
Sexo:	_____
Edad:	_____
Semestre:	_____
Fecha:	_____
Puntaje de la prueba diagnóstica:	_____

Instrucciones. Lee las siguientes preguntas y contesta según tu criterio a cada una de ellas.

1. ¿Te gusta leer?
 - a. SI
 - b. NO

2. ¿Las ocasiones que has leído un libro, es por una actividad académica o por gusto para tu tiempo libre?
 - a. ACTIVIDAD ACADÉMICA
 - b. LO HAGO POR GUSTO
 - c. POR AMBAS

3. ¿Cuánto tiempo tardas para leer un libro?
 - a. 1 A 5 DÍAS
 - b. DOS SEMANAS
 - c. MÁS DE 2 SEMANAS

4. ¿Terminas los libros que comienzas a leer?
 - a. SIEMPRE
 - b. A VECES
 - c. NUNCA

5. ¿A qué se debe que puedas leer un libro completo?
 - a. ME INTERESO EL TEMA
 - b. ERA OBLIGATORIO LEERLO
 - c. NUNCA TERMINO DE LEER UN LIBRO

6. ¿Cuántos libros has leído en tu vida?
- a. 1 A 5
 - b. 5 A 10
 - c. MÁS DE 10

Si respondiste SI en la pregunta 1, favor de continuar con la pregunta:

7. ¿Qué géneros te gusta leer? De los siguientes géneros selecciona tu favorito.
- a. CLÁSICOS
 - b. TERROR
 - c. CIENCIA FICCIÓN
 - d. AVENTURA
8. ¿A qué edad comenzaste a leer tu primer libro?
- a. 7 a 10 años
 - b. 11 a 14 años
 - c. 15 a 17 años
9. ¿Por qué comenzó tu gusto por la lectura?
- a. POR MIS PADRES
 - b. POR MIS MAESTROS
 - c. DECISIÓN PERSONAL
10. ¿Te gustaría asistir a conferencias, talleres, debates o círculos de lectura con el objetivo de conocer más sobre libros o artículos interesantes?
- a. SI
 - b. NO

Anexo 3. Hoja de respuestas de la Prueba de Evaluación Diagnóstica de Español

1. c	9. a	17. c	25. b	33. b
2. d	10. b	18. a	26. b	34. b
3. b	11. c	19. a	27. a	35. b
4. a	12. a	20. c	28. c	36. a
5. b	13. c	21. c	29. c	37. d
6. c	14. b	22. a	30. b	38. d
7. c	15. a	23. a	31. a	39. a
8. b	16. b	24. b	32. b	40. d